

LA INTERCOMPRENSIÓN ORAL ENTRE EL ESPAÑOL Y EL PORTUGUÉS EN ACTOS DE HABLA INFORMALES

*Creencias lingüísticas del estudiantado de la Universidad
de Extremadura y la Universidade de Évora*

Mejor TFG del curso académico 2019-2020 (ex aequo)

Daniel Eide Calatayud

Tutora: María del Carmen Méndez Santos
Línea: Lingüística General
Fecha de la defensa: 25 de junio de 2020

Agradecimientos

Quisiera empezar dando las gracias a todas aquellas personas que, de una forma u otra, han colaborado en este trabajo.

En primer lugar, me gustaría agradecer al estudiantado de la Universidad de Extremadura y de la Universidade de Évora por tomar parte en la cumplimentación de los cuestionarios, así como al profesorado de estos centros por implicarse en su difusión. En especial, me gustaría dar las gracias a doña Susana Gil Llinas y al Dr. Francisco Jiménez Calderón por ayudarme con el pilotaje del estudio.

Asimismo, quisiera hacer presente en estas líneas a Andreia Teixeira, no solo por colaborar desinteresadamente en la traducción del cuestionario –y de otros textos– al portugués, sino también por adentrarme, al igual que el resto de portugueses de *Kieckiego* 9, en el idioma y en la cultura de su país.

En forma especial, debo dar mis más sinceras gracias a mi tutora, la Dra. María Méndez Santos, por ayudarme a encaminar este trabajo hacia el tema que realmente quería tratar, por orientarme pacientemente en el mundo de la investigación académica y por su incansable dedicación a este trabajo.

Para finalizar, no puedo dejar de agradecer al Dr. Valdir Heitor Barzotto por brindarme la oportunidad de descubrir la eficacia de la intercomprensión en sus *aulas* de *Discursos académicos*, en las que brotó mi interés por investigar el caso del portugués y del español.

A todos, muchas gracias.
Muito obrigado a todos.

Resumen: Los hablantes de español y los de portugués, como los de otras lenguas emparentadas, tienen la capacidad de desarrollar las competencias receptivas necesarias para entenderse mutuamente, sin necesidad de aprender el otro idioma, utilizando cada uno el suyo. Esta estrategia comunicativa, que se ha denominado "intercomprensión", puede resultar eficiente entre idiomas con un origen común, además de ser igualitaria para las lenguas, ya que ninguna ejerce dominio sobre la otra. En este estudio, se investiga si la intercomprensión oral podría facilitar, en efecto, la comunicación entre hispanohablantes y lusófonos, concretamente en actos de habla informales. Para conseguir este objetivo, se han recogido las creencias lingüísticas de 150 estudiantes de la Universidad de Extremadura y de la Universidade de Évora, ubicadas cerca de la frontera hispano-lusa. Las respuestas muestran opiniones favorables sobre la eficiencia de la intercomprensión y señalan, además, los aspectos positivos y negativos de este modo de comunicación bilingüe.

Palabras clave: intercomprensión; creencias lingüísticas; lenguas emparentadas; español-portugués; multilingüismo

Resum: Els parlants d'espanyol i els de portugués, com els d'altres llengües emparentades, tenen la capacitat de desenvolupar les competències receptives necessàries per a entendre's mútuament, sense necessitat d'aprendre l'altre idioma i utilitzant cadascun el seu. Aquesta estratègia comunicativa, que s'ha denominat «intercomprensió», pot resultar eficient entre idiomes amb un origen comú, a més de ser igualitària per a les llengües, ja que ninguna domina l'altra. En aquest estudi, s'investiga si la intercomprensió oral podria facilitar, en efecte, la comunicació entre hispanoparlants i lusòfons, concretament en actes de parla informals. Per a aconseguir aquest objectiu, s'han recollit les creences lingüístiques de 150 estudiants de la Universitat d'Extremadura i de la Universidade de Évora, ubicades prop de la frontera hispano-lusitana. Les respostes mostren opinions favorables sobre l'eficiència de la intercomprensió i assenyalen, a més, els aspectes positius i negatius d'aquest mode de comunicació bilingüe.

Paraules clau: intercomprensió; creences lingüístiques; llengües emparentades; espanyol-portugués; multilingüisme

Abstract: Both Spanish and Portuguese speakers have the ability to develop the necessary receptive competences to communicate with each other by using their own languages, without the need to learn the other one. This way of communication, called "intercomprehension", can be efficient between related languages, in addition to being equitable for them, as languages do not dominate over the other. This study investigates whether oral intercomprehension could facilitate communication between Spanish and Portuguese speakers, specifically in informal speech acts. Linguistic attitudes of 150 students of the University of Extremadura and the University of Évora, located next to the Spanish-Portuguese border, have been collected to achieve this goal. The answers show favorable opinions on the efficiency of intercomprehension and also the positive and negative aspects of this way of communication.

Key words: intercomprehension; linguistic attitudes; related languages; Spanish-Portuguese; multilingualism

Lista de abreviaturas y siglas

CO	comprensión oral
CE	comprensión escrita
EO	expresión oral
IC	intercomprensión
inf.	informante
L1	lengua materna
L2	lengua segunda
L3	lengua tercera
UE	Unión Europea
UÉV	Universidade de Évora
UNEX	Universidad de Extremadura

1. Introducción

Bajo el lema “Unida en la diversidad”, la Unión Europea (en adelante, UE) se presenta como un espacio plural, cuyas múltiples culturas y sus respectivas lenguas son tan respetadas como fomentadas. En consonancia con esa diversidad lingüística, el multilingüismo se consagró como uno de los “derechos fundamentales” de la institución (UE, 2000: 13), donde se reconocen veinticuatro lenguas oficiales y otras sesenta como idiomas minoritarios, de los que también se defiende su enseñanza y su uso en espacios públicos. Frente a esa atención a la riqueza lingüística, la consolidación del inglés como *lingua franca* a nivel internacional se erige como la homogeneidad que quiere evitar la UE. De hecho, para evitar esta situación de prevalencia de una única lengua, las instituciones europeas han destinado una fuerte inversión en desarrollar iniciativas para “proteger y fomentar la enseñanza y el aprendizaje de lenguas” (UE, s.f.-a).

Dado este contexto, la UE ha destacado la “intercomprensión” (a partir de ahora, IC) como un mecanismo eficaz para apoyar la comunicación en contextos multilingües. En concreto, la IC se ha definido como una “forma de comunicación en la que los locutores se expresan en su lengua, comprendiendo la lengua del otro y haciéndose comprender” (Hidalgo, 2013: 174). Así, esta estrategia de comunicación se emplea en la sociedad en general, en los negocios o la educación para salvar situaciones en las que no hay una lengua común. En definitiva, se trata de un modo de comunicación equitativo para los idiomas, pues ninguno prevalece en sus funciones sobre el otro, que, además, ofrece la posibilidad de mejorar las destrezas en una segunda lengua, lo que ha suscitado el interés de los investigadores.

El estudio de la IC se ha llevado a cabo desde una perspectiva mayoritariamente tipológica –relativa a la cercanía de lenguas pertenecientes a una misma familia, como, por ejemplo, las lenguas romances–. En los últimos años, sin embargo, el interés en adoptar un enfoque sociolingüístico ha crecido. Los estudios desde esta disciplina señalan la necesidad de tener en consideración no solo las lenguas en cuestión, sino también a sus hablantes: las actitudes, creencias y percepciones que tengan sobre el otro idioma.

Siguiendo esta línea, en el presente trabajo se estudian las creencias lingüísticas de los estudiantes de la Universidad de Extremadura y la Universidade de Évora, en

concreto aquellas sobre la IC como modo de comunicación oral entre el español y el portugués. Los resultados nos ayudarán a saber si, frente al uso de una *lingua franca* como el inglés, la IC podría facilitar la comunicación oral entre hispanohablantes y lusófonos, concretamente en actos de habla informales. La elección de una zona fronteriza para el estudio se relaciona con la hipótesis desde la que partimos; esta se basa en que en la raya hispano-lusa los hablantes están familiarizados con la práctica de la IC, dada la cercanía y frecuente movimiento de personas entre las poblaciones.

Para conseguir estos objetivos, hemos desarrollado una investigación de carácter cualitativo y cuantitativo con una recogida de datos a través de dos cuestionarios –uno en cada idioma–, que se distribuyeron a través de un envío masivo de correos electrónicos al profesorado de ambas universidades. Ambos fueron elaborados a partir del modelo de Van Klaveren, de Vries y ten Thije (2013), en cuyo artículo, “Practices and Potentials of intercomprehension”, se investigaron los usos, actitudes y creencias lingüísticas sobre la IC de los empleados de la Dirección General de Traducción de la UE (DGT). Siguiendo el modelo desarrollado en aquel entonces, en este trabajo replicamos una tríada de las preguntas del mencionado estudio –aquellas relacionadas con las creencias sobre la IC oral–. Además, dado que este trabajo versa específicamente sobre el caso portugués y el español, hemos considerado oportuno introducir dos cuestiones relativas a estas dos lenguas que no estaban presentes en el modelo original. Estas han sido extraídas del cuestionario de Amador (2015), cuya tesis se centró, precisamente, en las actitudes lingüísticas en la zona fronteriza de Extremadura y el Alentejo.

En consonancia con estos objetivos y método de trabajo, esta investigación se distribuye en los siguientes apartados. En primer lugar, se justifica el tema y se detallan los objetivos de este trabajo. En el segundo apartado, el marco teórico, se delimita el ámbito conceptual del tema propuesto. Para ello, se expone primeramente una introducción al fenómeno de la IC, seguida de una revisión teórica de sus definiciones. Después de esto, se analizan los estudios de la IC en relación con las lenguas romances y, concretamente, con el español y el portugués. Asimismo, se presentan los resultados más relevantes de los estudios sociolingüísticos respecto a la IC y, para finalizar el marco teórico, se presta especial atención al campo de las creencias lingüísticas. En el tercer apartado se justifica la metodología que se ha llevado a cabo. Después, en el cuarto, se expone el análisis de los resultados y, finalmente, en el quinto, se ofrecen las conclusiones, que vienen seguidas de las referencias bibliográficas y el anexo.

1.1. Justificación de la investigación

Durante mi estancia Erasmus en Varsovia (Polonia), en el curso lectivo 2018-2019, viví una serie de experiencias lingüísticas que provocaron mi interés por la intercomprensión. La creciente multiculturalidad de la capital del país (Vega, 2013), sumada al característico entorno internacional del programa Erasmus, me introdujeron en una suerte de Torre de Babel donde convivían lenguas eslavas, romances, bálticas y germánicas, entre tantas otras.

En este entorno multilingüe, observé cómo los hablantes de lenguas eslavas occidentales, como el checo y eslovaco, logran comunicarse con los polacos utilizando cada uno su propia lengua, aunque no sin esfuerzo. Además de esto, no siempre se puede

recurrir al inglés como *lingua franca*, especialmente entre la población de mayor edad, ya que estos vivieron en la época de la URSS y recibieron su educación formal reglada en ruso. En este periplo personal descubrí, en definitiva, que a pesar de la hegemonía del inglés en Europa, existen otras posibilidades de comunicación entre hablantes que no comparten una misma lengua. De hecho, es en este tipo de contextos donde la IC cobra un especial valor.

La experiencia lingüística que viví y que considero más enriquecedora tuvo relación con los lusohablantes, que se han convertido en los coprotagonistas de esta investigación. A raíz de mi irreflexiva inscripción en una asignatura impartida en portugués, se inició un proceso de aprendizaje lingüístico que no tuvo tanto que ver con la adquisición del portugués como L2, sino más bien con el descubrimiento de la IC como herramienta de comunicación. *A priori*, parecía un arduo desafío comprender al profesor y a los compañeros, así como los artículos de investigación en una lengua con la que nunca había estado en contacto. Sin embargo, con el tiempo se convirtió en un interesante ejercicio para desplegar todos esos conocimientos lingüísticos que desconocía que tenía.

«*Eu não falo espanhol, mas entendo você quando você fala comigo*», dijo el profesor el primer día de clase; desde este momento, mis habilidades de comprensión oral y lectora fueron mejorando. Yo me comunicaba en español con el profesor y este me respondía en lo que él denominaba «portuñol»: un portugués brasileño, pero intentando siempre introducir alguna palabra en español. Estas circunstancias sobrevenidas supusieron para mí el descubrimiento de una forma de comunicación que desconocía y, al mismo tiempo, una necesidad acuciante de investigar el fenómeno de la IC, especialmente la que se produce entre los hablantes de español y los de portugués.

Además de ese marcado interés personal, cabe señalar que el tema de la IC es también académicamente relevante en el marco de la Sociolingüística actual. Este modo de comunicación ha sido objeto de numerosos estudios a lo largo de las tres últimas décadas, sobre todo en lo que se refiere a la adquisición de lenguas y a la comparación interlingüística. Desde estas disciplinas se ha puesto el énfasis en las similitudes y diferencias que existen entre lenguas emparentadas y, además, se han elaborado diferentes métodos de adquisición de competencias receptivas a partir de la IC. Sin embargo, tales estudios tipológicos, que aluden a razones estrictamente lingüísticas, “no ofrecen por sí sol[o]s una explicación total de la intercomprensión, ni de cuáles son sus condiciones de su desarrollo ni de los factores que determinan su éxito” (Vela, 2013: 705). Es por este motivo que algunos autores han señalado la necesidad de adoptar también una perspectiva sociolingüística frente al fenómeno de la IC (Vela, 2013; Matesanz, 2019), como, de hecho, se hace en este trabajo.

Desde el plano sociolingüístico, las nuevas investigaciones sobre la IC han planteado una serie de incógnitas relacionadas con las actitudes lingüísticas, las creencias, la motivación, la hegemonía de las lenguas francas, la situación comunicativa, el canal, la reciprocidad y con el propio cuestionamiento de la IC como modo de comunicación oral eficaz. Considerando la situación actual y el contexto histórico, pensamos que el presente trabajo, que tendrá en cuenta algunos de estos aspectos, es relevante en el marco de los estudios de IC actuales.

1.2. *Objetivos*

Esta investigación, que versa sobre la intercomprensión oral entre los hablantes de español y los de portugués, presenta dos objetivos generales:

El primero es reflexionar sobre si, desde el punto de vista del estudiantado de la Universidad de Extremadura y la Universidade de Évora, la IC podría ser un modo de comunicación oral eficiente entre hispanohablantes y lusófonos, concretamente en actos de habla informales, en contraste con el uso del inglés como lengua puente.

El segundo objetivo general es describir las creencias lingüísticas del estudiantado de la Universidad de Extremadura y la Universidade de Évora acerca de la IC como modo de comunicación oral entre hispanohablantes y lusófonos.

Por otro lado, nuestro objetivo específico es comparar las percepciones del estudiantado de la Universidad de Extremadura y la Universidade de Évora sobre su nivel de comprensión y expresión oral de portugués y español, respectivamente.

Para alcanzar estas metas hemos tenido en cuenta el siguiente marco teórico, que nos ha ayudado a diseñar la presente investigación.

2. Marco teórico

Desde los albores de la humanidad se ha venido utilizando la intercomprensión como una manera espontánea y natural de comunicarse (Acuña *et al.*, 2017). La IC, que significa “hablar cada uno su propia lengua comprendiendo la del otro”, es, de hecho, “la forma más antigua de comunicarse entre personas y pueblos de distintas lenguas” (Vez, 2007: 523). En la actualidad, sin embargo, este modo de comunicación ha dejado de ser tan utilizado como en sus años de mayor productividad. Con el objetivo de comprender mejor su situación presente, a continuación, se muestra un breve recorrido de la historia de la IC.

2.1. *La intercomprensión: desde sus orígenes hasta la actualidad*

Varios estudios de Braunmüller (2000, 2007, 2013) muestran que la clave del éxito de la IC a lo largo de la historia parece responder, entre otros factores, a la “ausencia de lenguas o dialectos estandarizados”; ello se relaciona con una mayor flexibilidad en la comunicación y una actitud más receptiva hacia “variedades divergentes” (2007: 26). De este modo ocurría en Europa Central durante la Baja Edad Media y la Edad Moderna, donde la IC se utilizaba asiduamente en tanto que ningún hablante esperaba que su interlocutor hablara su misma variedad lingüística: “Communication was some kind of bargaining of the best ways how to come to terms with each other, in finding mutual strategies of accommodation” (Braunmüller, 2013: 215). Sin embargo, con el surgimiento del nacionalismo –y la unión de grupo de gente a un territorio y a una lengua estandarizada– se desfavoreció, como consecuencia, el multilingüismo y la práctica de la IC. De acuerdo con este autor (2007, 2013), las lenguas estandarizadas estrecharon los lazos de los miembros de cada nación, pero al mismo tiempo debilitaron su habilidad para entender lenguas y variedades genéticamente emparentadas.

En su decadencia como práctica habitual, otro factor influyente han sido las lenguas francas. A este respecto hay, de nuevo, una fuerte diferencia entre la actualidad y la

situación que se daba durante la Edad Media. Concretamente en Europa, tan solo los “mercaderes con gran experiencia transaccional” y la escasa gente que había recibido una educación podían hacer uso de las lenguas vehiculares –el latín o, posteriormente, el bajo alemán– (Braunmüller, 2013: 217). El resto debía de hacer uso de la IC, de la manera en que se expone en el siguiente fragmento:

all other people were bound to primarily get along with the linguistic competence of their mother tongue (L1) and its diverging varieties on the one hand and with some (rudimentary) variational (v) competences in other languages (L[2,3,4 ...]v) on the other [...] They were forced and used to listen very carefully, observe prosody and deictic gestures, try to concentrate on the most meaningful elements in utterances.
(Braunmüller, 2013: 217)

En contraste con esta situación, hoy en día ya no es tan necesario esforzarse en entender la lengua del otro, principalmente debido a la condición del inglés de lengua global para la comunicación. En Europa, el inglés es la lengua más utilizada entre hablantes de diferentes lenguas (Canagarajah, 2007), por lo que a pesar de que las características genéticas de las lenguas puedan favorecer un discurso multilingüe, cada vez es más habitual hacer uso del inglés para la comunicación internacional.

Tal es la conclusión a la que llegaron Delsing y Lundin (2005), en su estudio sobre la comprensión del danés, sueco y noruego por parte de los jóvenes escandinavos, en el que hallaron que las nuevas generaciones entienden mejor el inglés que las anteriores, pero, al mismo tiempo, muestran peores habilidades para comprender las lenguas de los países colindantes. De hecho, en general los jóvenes escandinavos prefieren comunicarse en la *lingua franca* con los hablantes que no comparten su lengua materna. En concreto, el estudio muestra cómo la comprensión de lenguas vecinas en Dinamarca y Suecia se ha deteriorado: “el idioma mantiene unidos a los países nórdicos, pero no tan bien como hace treinta años” (Delsing y Lundin, 2005: 148).

Esta serie de factores ha propiciado que, en la actualidad, el uso de la IC oral ya no constituya el principal modo de comunicación entre hablantes que no comparten una misma lengua. Sin embargo, su práctica continúa siendo habitual en “situaciones discursivas esporádicas” (Matesanz, 2019) y en unos contextos determinados, que se detallan brevemente a continuación:

a) Las zonas fronterizas

Como práctica comunicativa, la IC se utiliza de forma habitual en las fronteras entre Alemania y los Países Bajos (Beerens, 2010; Ház, 2005); Eslovenia, Serbia y Croacia (Gooskens *et al.*, 2006); Suecia, Noruega y Dinamarca (Delsing y Lundin, 2005; Swarte, 2016); España y Portugal (Amante, 2010); Brasil, Argentina, Venezuela y Uruguay (Sturza, 2019) etc. De hecho, debido a esa situación de contacto lingüístico se han originado variedades híbridas –también denominadas lenguas fronterizas–, como son el barranqueño y el fronterizo, en el caso del portugués y del español (Navas, 2015; Gutiérrez-Rexach, 2016).

b) Viajes

La IC es un modo de comunicación muy recurrente durante los viajes. En los países escandinavos, por ejemplo, es utilizado por los turistas daneses que viajan a Suecia: aquellos utilizan a menudo su lengua materna, el danés, mientras que estos les responden en sueco. De hecho, operadores turísticos como *Thomas Cook*, *Tjäreborg* o *Spies* ofrecen visitas guiadas para de turistas escandinavos y, por cada visita grupal, tan solo es necesario un guía que hable una de las tres lenguas: bien el danés, bien el sueco o bien el noruego, debido a que son mutuamente comprensibles (Unión Europea, 2012a: 22).

c) Aprendizaje de idiomas

A partir de las semejanzas tipológicas de las lenguas, las investigaciones en IC desde el enfoque de la didáctica de lenguas han dado lugar a métodos de adquisición de competencias receptivas (véase apartado 2.2). De hecho, la adquisición de estas destrezas se ha implantado en algunas escuelas escandinavas, donde se le inculca al estudiantado el conocimiento de las lenguas vecinas “bajo su forma escrita y oral” (Schmidely, 2001: 15). En el resto de Europa, sin embargo, esta habilidad para comprender lenguas afines no tiene tanta repercusión en la enseñanza reglada (Vez, 2007). Sí que se utiliza la IC en la comunicación en tándem –en la que se utilizan dos lenguas entre dos interlocutores–. Se trata de una estrategia muy común en el aprendizaje de lenguas, sobre todo en cuanto a lo que se refiere a la adquisición de destrezas comunicativas orales (Lungu, 2014).

d) El mundo laboral

La UE (2012a: 7) señala que la intercomprensión es vital en los contactos comerciales debido a que “it facilitates international trade, and can promote tourism and help consumer relations”. Además, en numerosas empresas los empleados utilizan esta práctica para comunicarse entre ellos, como es el caso de los trabajadores del DGT. En esta dirección, el 40% afirmó utilizar la IC “a veces”, mientras que un 33% indicó que se comunicaba con ella “a menudo” (Van Klaveren, 2013).

Todos estos contextos tienen en común que los hablantes dejan de lado el inglés para comunicarse cada uno en su propia lengua, entendiendo la del otro. Dada la situación de imperialismo lingüístico presente en la actualidad, donde esta lengua se ha constituido como la lengua vehicular entre los hablantes no nativos, la UE ha visto en esta práctica una manera perfecta para potenciar la diversidad lingüística y cultural del continente.

El interés de la UE por la IC se sitúa dentro de su preocupación por el multilingüismo. Desde sus inicios, las instituciones europeas promueven tanto la diversidad lingüística como el aprendizaje de lenguas, pues estas “unen a las personas, abren puertas a otros países y a sus culturas y afianzan la comprensión intercultural”, además de mejorar el “empleo, la movilidad y la competitividad económica” de la UE (UE, s.f.-b). De hecho, la organización ha tenido en cuenta la diversidad lingüística de los países europeos *de iure*; en el Tratado de Funcionamiento de la UE, concretamente en los Artículos 24 y 342, se detallan esos derechos lingüísticos a todos los ciudadanos (UE, 2012b).

En ese “proyecto europeo” hacia una Europa multilingüe han cobrado especial relevancia el programa Erasmus+, el apoyo financiero a la Red Mercator de universidades o la celebración del Día Europeo de las Lenguas¹. Y, siguiendo la línea de lo que defendía Umberto Eco (1994), la UE ha fijado recientemente su atención en la IC:

Una Europa de políglotas no es una Europa de personas que hablan con facilidad muchas lenguas, sino, en el mejor de los casos, de personas que pueden encontrarse hablando cada uno su propia lengua y entendiendo la del otro que no sabrían hablar de manera fluida, pero que al entenderla, aunque fuera con dificultades, entenderían el “genio”, el universo cultural que cada uno expresa cuando habla la lengua de sus antepasados y de su propia tradición.

(Eco, 1994: 157)

Desde las instituciones europeas se han financiado una serie de proyectos relacionados con la divulgación de la IC. En este sentido, destacan artículos como “Intercomprehension” (UE, 2012a), donde se describe el papel de la IC para la integración europea, o sitios web tales como *IC EU*, que tiene como objetivo promover el uso de la IC como una estrategia “for human rights and European citizenship education in the field of youth” (UE, 2017). Además, como se ha señalado anteriormente, la UE también ha prestado ayuda a proyectos enfocados al aprendizaje de lenguas desde el enfoque intercomprensivo, como Eurom5 o Galatea (véase apartado 2.2).

Habida cuenta de la situación de la IC en la actualidad, a continuación, se expone una breve revisión teórica de las cuestiones que han tratado los investigadores relacionadas con este fenómeno. Para comenzar, se expondrá la problemática de la propia definición del término “intercomprensión”.

2.2. Definición de intercomprensión

Los estudios sobre la IC son, en contraste con la propia práctica, relativamente recientes. En 1952, Voegelin y Harris dejaron constancia de la comprensión mutua entre dialectos amerindios, debido a su “cercana relación genética”, pero no fue hasta los años noventa cuando el estudio de la IC cobró relevancia. Desde su auge en el mundo de la investigación, la IC se ha estudiado desde la lingüística contrastiva, la didáctica de las lenguas, la psicología, la sociolingüística, la pragmática etc.; en todas estas disciplinas, sin embargo, todavía no se ha llegado a un consenso para referirse al fenómeno. De entre todas las denominaciones destacamos “intercomprensión” (Vez, 2007; Klaveren, 2013); “receptive multilingualism” (ten Thije *et al.*, 2012; Braunmüller, 2013); “semi-communication” (Zeevaert, 2007); “intelligibility of closely related languages” (Gooskens, 2018) o “reciprocal comprehension” (Maurud, 2010)².

1. Para más información sobre el fomento del multilingüismo, véanse las “Conclusiones del Consejo sobre el desarrollo de competencias lingüísticas” (Unión Europea, 2014).

2. En el presente trabajo se utilizará el término “intercomprensión”, que es el utilizado por la UE y la mayor parte de lingüistas en el ámbito hispánico.

También ha habido un gran desacuerdo en lo que se refiere a sus componentes esenciales, al menos hasta que se llegó a una definición aceptada por la mayoría de investigadores. En términos amplios, se ha considerado que “la intercomprensión es la forma de comunicación en la que cada persona se expresa en su propia lengua y comprende la de sus interlocutores” (Doyé 2005). En general, se piensa que esta –y otras definiciones similares (Meissner, 2004)– son acertadas en tanto que incluyen los aspectos básicos de la IC; esto es, la exclusión de la “target language” y la inclusión de la comunicación oral y escrita.

A pesar de esto, los investigadores difieren en los rasgos que no se ven reflejados en definiciones tan escuetas. Por un lado, algunos lingüistas manifiestan que la IC es un fenómeno que necesariamente requiere lenguas pertenecientes a la misma familia lingüística (Calvo, 2018; Matesanz, 2019). Ello se relaciona, sin lugar a dudas, con que las lenguas vinculadas tipológicamente suelen tener semejanzas morfológicas, léxicas y sintácticas, debido a su origen común. En el contexto de esta definición, la IC quedaría reducida a familias de lenguas como las germánicas, las eslavas, las románicas, las celtas³... Es preciso señalar, sin embargo, que el hecho de que dos idiomas estén emparentados no garantiza su comprensión mutua. Tal es el caso de algunas lenguas germánicas, como el noruego (*bokmål* o *nynorsk*) y el alemán, que muestran un bajo grado de comprensión mutua (Meissner, 2014).

En contraste con esta postura, Meissner aduce que, en realidad, el hecho de que las lenguas estén tipológicamente vinculadas no es estrictamente necesario para que se pueda dar la IC. Según el investigador, los estudios interlingüísticos muestran que las lenguas europeas comparten una gran parte de “bases de transferencia” que no se corresponden tanto con el léxico, sino con la semántica y la sintaxis. De hecho, afirma que existe una suerte de “koiné europea” –relacionada con la herencia grecolatina, la cristiandad, el Renacimiento, la Ilustración y la democracia– que “sobrepasa las barreras que las familias lingüísticas separan” (Meissner, 2014: 230). A ojos de Capucho (2008: 243), sin embargo, el hecho de que la “transparencia léxica” sea baja genera una gran dependencia al contexto, un alto uso de elementos paralingüísticos y, posiblemente, el uso necesario de una lengua puente, lo que conllevaría una limitación en la IC entre lenguas no emparentadas.

Tampoco parece haber acuerdo en torno a la supuesta “pasividad” o “actividad” necesaria para establecer un discurso a través de la IC. Alvar y Hernández (2011: 17) defienden que “comprender exige una competencia sobre todo pasiva, mientras que para hablar y escribir se necesita una competencia activa”. No son de esta opinión los lingüistas que, por otro lado, afirman que la IC requiere competencias plenamente activas: “el hablante debe activamente construir significados a partir de diversas pistas y datos extraídos del acto comunicativo” (Martínez y Pruñonosa, 2017: 8). De acuerdo con este pensamiento, la IC estaría ligada a una serie de “competencias receptivas”

3. Se han citado ejemplos de lenguas indoeuropeas, las más estudiadas en el ámbito de la IC. Los estudios de IC entorno a otras familias de lenguas como las túrquicas, austronesias, fino-ugrias o sino-tibetanas no son tan abundantes.

que podrían ser potenciadas para que el discurso multilingüe funcionara de una forma más eficiente. De hecho, en las discusiones académicas se defiende la introducción de tales competencias en la enseñanza reglada, siempre junto con el desarrollo de una “competencia comunicativa plena” en una segunda lengua (Vez, 2007: 524).

En esta misma línea, sí que parece haber acuerdo en que la IC es “le fait de comprendre des langues sans les parler” (Ploquin, 2005: 23); esto es, que la IC requiere necesariamente que el hablante o lector no conozca de forma competente la otra lengua. De lo contrario, “no estaríamos ante un caso de intercomprensión, sino [...] ante un caso de comprensión en L2 (Matesanz, 2019: 87-88). Es preciso, por tanto, establecer una diferencia entre la enseñanza de una L2 con respecto a la enseñanza de esas “competencias receptivas” mencionadas anteriormente:

Intercomprehension does not imply learning a foreign language, but rather the acquisition of receptive strategies, in order to co-construct meaning from clues provided by three different sources: (1) context, (2) linguistic transfer, and (3) both content and structure predictions and anticipations. Since contact with a foreign language is based on receptive competence, intercomprehension strategies should, therefore, be quicker to acquire and less threatening to use than producing discourse in a foreign language. (Santos y Mendes 2006: 214)

Esta serie de competencias son, según muestran los estudios, más asequibles de adquirir en lenguas que muestran un alto grado de similitudes lingüísticas, como es el caso de las lenguas romances, las más estudiadas en el ámbito de la IC. A continuación, se exponen algunas de las investigaciones y proyectos más relevantes sobre IC de las lenguas pertenecientes a esta familia lingüística.

2.3. La intercomprensión de las lenguas romances

Es indudable que las lenguas romances se encuentran en una situación privilegiada en cuanto se refiere a la comprensión mutua. De hecho, según Tagliavini constituyen el “ideal de lenguas genealógicamente afines”:

no solo por no ser demasiado prologado el periodo transcurrido entre la época de unidad latina y el de su manifestación como idiomas independientes, sino aún más por tratarse del único ejemplo de un grupo de lenguas genéticamente afines del que se ha conservado la fuente común, esto es, el latín.

(Tagliavini, 1993: 145)

La similitud de lenguas neolatinas ha provocado el interés de numerosos lingüistas que, desde finales del siglo pasado, han trabajado en métodos de adquisición de destrezas comprensivas de las lenguas romances. Mayoritariamente, estos se han centrado en las lenguas nacionales —español, italiano, francés, portugués, rumano—, y en el catalán, que constituyen, junto con el gallego, el occitano, el sardo y el resto de lenguas descendientes del latín, la familia lingüística europea con mayor número de hablantes (Feldman, 2010: 174). Algunos estos métodos son los siguientes:

a) De una a cuatro lenguas – Intercomprensión románica: del español al portugués, al italiano y al francés

Este método elaborado por Hernández y Alvar (2011) ofrece una aproximación a las tres lenguas romances más habladas después del castellano, en concreto a partir de esta lengua. Principalmente tiene en cuenta las semejanzas y diferencias fonéticas, ortográficas, léxicas y gramaticales de los cuatro romances para, de este modo, intentar potenciar la destreza de la comprensión escrita en portugués, italiano y francés. Su fin, sin embargo, no es estrictamente utilitario, sino que también responde a la “formación del espíritu” y a la supervivencia de las lenguas y culturas románicas.

b) Eurom5

A partir del conocimiento de una lengua romance, *Eurom5* permite aprender portugués, español, catalán, italiano y francés. Se trata, asimismo, de un aprendizaje en “modo receptivo” que pone el foco en la comprensión escrita (a partir de ahora, CE) a través una serie de textos acompañados de ayudas gramaticales y léxicas. Pero, además, facilita la adquisición de la comprensión oral (a partir de ahora, CO) de estas lenguas a través audios con contenido de hablantes nativos. Este método fue ideado por Blanche-Benveniste y desarrollado por Raffaele Simone, Elisabetta Bonvino, Sandrine Caddéo y otros lingüistas.

c) Galanet

En esta plataforma en línea colaboran diversos centros de educación superiores europeos: la Universidad Stendhal, donde nació el proyecto, la Universidad Complutense de Madrid, la *Universitat Autònoma de Barcelona*, las universidades de Bucarest, Aveiro, Neuchâtel... A través de un análisis contrastivo de lenguas romances, entre todas ellas elaboraron un método de aprendizaje de idiomas que tiene en cuenta su “proximidad tipológica”. El método se sirve de un “estudio diacrónico comparativo sobre su evolución fonético-lexico-semántica”, donde se recurre al latín y a la lingüística histórica (López Alonso y Séré, 2005: 696).

Como se ha señalado, estos métodos se sirven necesariamente de los estudios contrastivos sobre las lenguas romances, que son muy recurrentes en la Lingüística Románica y cobran una especial relevancia en el ámbito de la IC. De hecho, a través de este tipo de investigaciones teórico-prácticas se han extraído diversas conclusiones sobre las particularidades de la IC románica.

Por ejemplo, en 2018 se comprobó positivamente –a través de hablantes con escasa exposición al resto de romances– lo que hasta hace poco era tan solo un *saber popular*: que la IC de lenguas romances es mayoritariamente asimétrica. De entre todos los romances nacionales, el español parece ser el más fácil de comprender, mientras que el rumano es el más difícil; por otra parte, los lusófonos son los que pueden entender más fácilmente al resto, seguidos de los hablantes de rumano (Gooskens, 2018: 13). Sin duda, este resultado está estrechamente ligado a las particularidades lingüísticas de cada romance y, concretamente en el caso de la CO, cobran especial relevancia sus sistemas fono-fonológicos.

El sistema vocálico del romance *más sencillo de comprender*, el español, presenta una reducción respecto al sistema del latín vulgar, que presentaba, una vez colapsaron las cantidades vocálicas en favor del timbre, siete fonemas vocálicos (Kabatek y Pusch, 2011: 72). Debido a la diptongación de y tónicas, en español tan solo se distinguen cinco vocales, /i e a o u/, lo que podría facilitar su comprensión. Por otro lado, los hablantes de portugués y los de rumano, que presentan mayores facilidades en comprender al resto de romances, presentan un sistema vocálico más complejo. El portugués europeo añade al sistema vocálico de latín vulgar dos vocales centralizadas, /ɐ i/, y cinco nasales, /ĩ ẽ õ ù/; el rumano, por su parte, presenta un sistema vocálico de siete vocales: /i e i ə a u o/ (Kabatek y Pusch, 2011: 73). A estas diferencias fonológicas –a las que se suman las particularidades consonánticas y las prosódicas– se añaden otras relacionadas con la morfología y la sintaxis. Dado que dar cuenta de todas ellas alargaría en demasía este trabajo, remitimos al lector a los manuales de Lingüística Romance contrastiva y a otros artículos especializados al respecto⁴.

En definitiva, cada romance posee unos rasgos lingüísticos particulares que, en algunos casos, podrían facilitar o dificultar la comprensión de sus hablantes respecto a otra lengua románica. Pero, al mismo tiempo, es importante recordar que los miembros de esta familia lingüística poseen una gran cantidad de rasgos comunes que facilitan de antemano su IC. Esas similitudes son más palpables en las “agrupaciones filogenéticas” más específicas, como son el iberorromance, el italoorromance, el galorromance y el balcorromance. Uno de los casos más estudiados ha sido el de las dos lenguas iberorromances más habladas, el español y el portugués, en las que se profundiza a continuación.

3.3.1. *El caso del español y el portugués*

En la constitución del castellano y del portugués, Trindade (2003: 826) destaca dos grandes influencias que propiciaron su afinidad lingüística. La primera es la presencia de los invasores romanos de la Península Ibérica en el año 218 a. C., ya que “ellos cambiaron la situación lingüística de la región” con ayuda de la Iglesia, que “sirvió de vehículo de difusión del latín” por medio de los cultos. La segunda es la invasión de los germánicos en el año 409 d.C., pues estos separaron la Península Ibérica del mundo romano; “tal aislamiento contribuyó al proceso acelerado de diversificación lingüística del latín y también a la rápida formación de un romance hispánico, del cual, en el futuro, se originarían el castellano, el gallego-portugués y el catalán” (Trindade, 2003: 827).

A raíz de ese origen común, portugués y español son ejemplos de lenguas mutuamente comprensibles por naturaleza: de acuerdo con Moreno Cabrera (2012: 63), la IC “se ve facilitada y aumentada cuando [...] las lenguas han estado en contacto prolongado durante siglos y han experimentado una serie de procesos lingüísticos muy comunes de acomodación”, como en el caso de estos dos romances. De hecho, ambos comparten una serie de similitudes lingüísticas que posibilitan la IC entre sus hablantes, tanto a nivel oral (Gooskens, 2018) como a nivel escrito:

4. Véase Tagliavini (1993); Sánchez (2001); Alvar y Hernández (2011); Casteleiro y Reis (2007).

existe um alto grau de intercompreensão entre os falantes de ambas as línguas, em relação à: (1) compreensão de textos (já que esses falantes podem usar estratégias de inferência lexical para ajudá-los na compreensão global do texto); (2) tradução (já que existe um alto índice de palavras cognatas idênticas e não-idênticas); e (3) inferência de itens lexicais (com a ajuda de estratégias de vocabulário e de gramática). (Henriques, 2000: 291)

Estas semejanzas están presentes en todos los niveles de la lengua, pero, como señala Henriques (2000), son especialmente significativas en el plano léxico. Según un estudio de Richman (1980), español y portugués comparten el 96% su vocabulario más utilizado, dato que contrasta con el de otras lenguas como el italiano o el francés –que comparten con el español, respectivamente, el 76% y el 63% del léxico más frecuente–. En el caso de los dos iberroromances, el porcentaje es tan alto debido a que, en su vocabulario más habitual, ambas presentan un alto número de palabras heredadas del latín, “o que justifica a proximidade das línguas no que diz respeito ao léxico” (Mendes, 1998: 93).

Bien es cierto que la IC puede presentar algún tipo de obstáculo como los falsos amigos, “palavras [...] não-inferíveis ou de difícil inferência, mesmo com a ajuda do contexto”, pero cabe señalar que estos representan un porcentaje muy pequeño del léxico (Henriques, 2000: 266). Además, a pesar de que existan diferencias entre ambas lenguas, estas suelen ser sistemáticas en la mayor parte de los casos. De hecho, resulta interesante recurrir al latín para comprobar que algunos paradigmas de evolución del español y del portugués son, aunque diferentes, regulares. A continuación, se exponen algunos ejemplos de los que dejó constancia Fradejas (2010: 93), cuyo conocimiento podría ayudar a desarrollar, con todavía más facilidad, las destrezas de CO y CE en estas lenguas:

La evolución de -CT- da lugar a /it/ en portugués y a /tʃ/ en español: *nocte* > *noite*, *noche*.
El desarrollo de -CL- y -LI- da lugar a /ʎ/ en portugués y a /x/ en español: *Filiu* > *filho*, *hijo*; *oclu* > *olho*, *ojo*.
La palatalización de PL-, FL- y CL- da lugar a /ʃ/ en portugués y a /ʎ/ o /j/ en español: *plaga* > *chaga*, *llaga*; *clave* > *chave*, *llave*; *flamma* > *chama*, *llama*.

Otro posible impedimento para la IC entre el español y el portugués, que atañe tan solo al nivel oral, se relaciona con la asimetría existente entre las habilidades receptivas de lusófonos e hispanohablantes en la otra lengua. Anteriormente se ha adelantado que, *a priori*, los hablantes de portugués presentan más facilidades que los de español para comprenderse entre sí, utilizando cada uno su propia lengua (Gooskens, 2019). Esto puede relacionarse con las diferencias fono-fonológicas y prosódicas entre ambas lenguas, que podrían llegar a dificultar, en algunas ocasiones, el proceso de entendimiento mutuo. Sin embargo, algunos investigadores vinculan esa asimetría a razones históricas, culturales y sociolingüísticas, que se remontan al siglo XVI.

En aquel tiempo, el idioma más hablado en Europa era el castellano, “nueva lengua paneuropea, [que] no se veía amenazada por ninguna otra, ni comercial ni demográficamente” (Del Río, 2005: 27). Relacionado con este hecho, hay autores que

atribuyen al español y al portugués una situación de diglosia en la que la aquella es la lengua prestigiada y esta es la lengua minorizada. De este modo lo explica Álvarez:

La imposición del castellano como lengua de cultura en la península ibérica acarreo la instalación de sus hablantes en la cómoda posición de no necesitar aprender ninguna de las lenguas con las que permanecía en contacto tras ignorar a los dos romances vecinos, el asturiano-leonés y el aragonés, de modo que su relación con el portugués y el catalán nunca transcurrió por la senda de la intercomprensión mutua. En cambio, tanto portugueses como catalanes desarrollaron estrategias de bilingüismo que convirtieron el castellano en una segunda lengua de cultura.

(Álvarez, 2017: 75)

Otros autores se inclinan a pensar que ese desequilibrio no se daba en el siglo XVI, sino que es estrictamente contemporáneo. De hecho, los escritores del Siglo de Oro leían con facilidad el portugués, el italiano o el francés debido a su educación clásica, por lo que “la intercomprensión románica era, gracias al dominio del latín, un hecho cierto” (Schimmedely, 2011: 23). Pero, dejando de lado el conocimiento de las lenguas clásicas, Dotras (2019: 99) señala que el español culto de entonces “sentía una simpatía por el portugués que se traslucía en un intento más claro de hablarlo”. Los factores como la motivación, la simpatía hacia la otra lengua o su utilidad podrían ser algunos de los causantes de que, en la actualidad, ese “bilingüismo pasivo” –*apud* Dotras (2019)– no se dé al mismo nivel entre hispanohablantes y lusófonos. En el apartado siguiente se profundiza en esa vertiente sociolingüística y su relación con la IC.

2.4. La intercomprensión y la Sociolingüística

Como se ha destacado en líneas anteriores, el español y el portugués son, por su propia naturaleza, lenguas intercomprensibles. Sin embargo, las razones estrictamente lingüísticas –referentes a la fono-fonología, morfología, semántica, sintaxis etc.– son insuficientes para analizar la IC de forma completa. La base lingüística es, según la clasificación de Shopov (2010), tan solo una sexta parte de los componentes para analizar este fenómeno. Sumados a ella se encuentran las bases psicológica, pragmática, cognitiva, psicológica y sociolingüística.

En este punto se presentan algunas de las conclusiones a las que se han llegado desde la perspectiva sociolingüística al estudio de la IC. Concretamente, se exponen los factores sociolingüísticos que pueden desfavorecer el uso de la IC en situaciones en las que los hablantes no comparten L1, frente el uso mayoritario de una *lingua franca* como es el inglés.

a) Falta de consciencia

No todos los hablantes son conscientes de las competencias receptivas que poseen en lenguas emparentadas a la suya. Los discursos que se establecen entre hablantes que no comparten L1 suelen resolverse a través del uso de una segunda lengua, pero, tal y como señala Matesanz (2019: 90), “una baja competencia en la L2 hace que los hablantes consideren inviable o fallida la comunicación. El recurso de otras posibilidades comunicativas, como es la intercomprensión, no siempre resulta evidente para ellos”.

En este sentido, existe una “falta de conciencia lingüística sobre otras posibilidades que comunicación que no pasen por el uso de la L2” que impide a los hablantes “desplegar los conocimientos lingüísticos que poseen (Matesanz, 2019: 90-91).

b) Cortesía

En la actualidad del siglo XXI, cualquier forma de comunicación asimétrica –esto es, aquella en la que se produce un discurso bilingüe o multilingüe– es considerada problemática en cuanto a que no cumple los requisitos de cortesía⁵ (Van Klaveren, 2013). Lo que se considera corriente y educado es acomodarse a la lengua del interlocutor o, del mismo modo, servirse de una lengua franca; cualquier forma de comunicación que se aleje de estos términos tan solo será aceptada como un tipo de “comunicación restringida”, en términos de Braunmüller (2013: 219). Así, utilizar la IC significa indirectamente que no dominamos esa lengua “transnacional” que es el inglés, que suele utilizarse como lengua “neutral” o de “compromiso” (Braunmüller, 2013: 220). Además, se trata de una práctica que, normalmente –y en especial fuera de Escandinavia–, “tiene que ser negociada explícitamente a través de detallados argumentos metalingüísticos”, lo que resulta poco natural en una conversación cotidiana (Braunmüller, 2013: 221). De acuerdo con Matesanz (2019), es necesario cambiar la conciencia lingüística de los hablantes y aceptar el discurso multilingüe como un acto comunicativo normal.

c) Creencias y actitudes lingüísticas

Las creencias lingüísticas de los hablantes, así como las actitudes que se generan de estas, pueden influir en la elección de un discurso monolingüe o multilingüe (Gooskens, 2018; Matesanz, 2019). En este sentido, las creencias sobre la presunta dificultad o facilidad para el acceso de una lengua⁶ son especialmente relevantes, puesto que generan unas actitudes lingüísticas, positivas o negativas, que pueden ser determinantes en la elección de la IC como estrategia de comunicación. Por ejemplo, la creencia de que una lengua es difícil puede generar una actitud negativa, de bloqueo, bien frente al aprendizaje de esa lengua o bien frente a la elección de un discurso multilingüe. Por lo tanto, a pesar de que las características lingüísticas de ambas lenguas permitan la IC, tales actitudes negativas pueden desfavorecer la comunicación por esta vía. Asimismo, las actitudes generadas pueden tener como foco a los propios hablantes de las lenguas. A este respecto, resulta interesante el caso de los checos y los eslovacos, ya que sus “diferencias ideológicas y el antagonismo en la historia” fueron decisivos en que sus hablantes no intentaran comunicarse entre ellos utilizando sus respectivas lenguas (Braunmüller, 2013: 220).

5. Si se tienen en cuenta los principios de cortesía de Leech (1983), la IC supondría un acto de descortesía en tanto que el beneficio para el emisor, expresarse en su propia lengua, es mayor que el coste que supone para el destinatario, tratar de comprender una lengua que no domina.

6. Este aspecto se calcula “en función del repertorio lingüístico de cada participante y la representación que cada sujeto configure de la distancia relativa entre los pares lenguas”; se trata de un “proceso metalingüístico contrastivo a partir de sus representaciones mentales y conocimientos lingüísticos” (Vela, 2013: 709).

Dado que las creencias lingüísticas tienen un gran peso en la investigación, a continuación se expone una delimitación del concepto y una distinción respecto al campo de las actitudes lingüísticas.

2.5. Las creencias y actitudes lingüísticas

La disciplina de las actitudes y las creencias lingüísticas supone, según Coupland y Jaworski (1997: 1), “el estudio del lenguaje en sus contextos sociales y de la vida social a través de la lingüística”. Las primeras investigaciones relativas a este campo se llevaron a cabo “en el seno de la psicología social y constituyen el marco teórico inmediato de su estudio actual” (Cestero y Paredes, 2014: 1). Estos conceptos fueron posteriormente adoptados por la Sociolingüística, que se ha servido de esta disciplina para investigar el “conocimiento subjetivo de los hablantes ordinarios” (Barragán, 2018: 102).

La clasificación de estas representaciones subjetivas, las creencias y las actitudes, varía según el autor, pero podemos distinguir dos vertientes. Por un lado, hay investigadores que defienden que las creencias son un componente de las actitudes (Bikandi y Tuson, 2001; Rojas, 2009). De las propuestas de este grupo destacamos la de Baker (1992), que estableció tres componentes actitudinales: la cognición, donde se encontrarían las creencias; el afecto, relacionado con los sentimientos; y la conducta, que se refiere a su manifestación externa. En definitiva, de acuerdo con esta perspectiva las creencias lingüísticas serían una de las tres dimensiones que componen las actitudes: “ante la presencia de un objeto, se produce una reacción evaluativa favorable o desfavorable, lo cual implica una actitud hacia tal objeto y una serie de respuestas cognitivas, afectivas y conativas acordes con esa actitud (Cárcamo, 2016: 22).

En contraposición con estos estudios, en los que la actitud tiene una estructura multidimensional, López Morales estableció una clara distinción entre ambos conceptos. Según su percepción, las creencias lingüísticas están motivadas por aspectos cognitivos y pueden ser verdaderas o falsas, en tanto que son “elaboraciones mentales que construye el individuo” vinculadas a aspectos “de tipo extralingüístico” (López Morales, 2004: 290). Estas creencias son las que generan las actitudes lingüísticas, que, en consecuencia, pueden ser positivas o negativas, pero no neutras, debido a su “carácter conativo”. De este modo lo explica el autor:

si se cree que el fenómeno x es rural, es decir, lleva signos de rusticidad, inelegancia, etc., suele producirse una actitud negativa hacia él, se suele rechazar. Que tal rechazo afecta a la actuación lingüística del hablante es un hecho, sobre todo cuando produce estilos cuidadosos en los que participa muy activamente su conciencia lingüística.
(López Morales, 2004: 291)

En este trabajo nos referimos a las creencias y a las actitudes lingüísticas de acuerdo con la propuesta de López Morales (2004), pues pensamos que la percepción de los hablantes sobre el español y el portugués puede generar una actitud de aceptación o de rechazo respecto al uso de la IC. Concretamente, nos centramos en las creencias lingüísticas debido a que, según Matesanz (2019), el análisis la “conciencia lingüística individual” resulta esencial en la generación de discursos multilingües.

Una vez detallado el marco teórico en el que se fundamenta nuestro trabajo, a continuación, exponemos la metodología con la cual se ha llevado a cabo.

3. Metodología

El presente estudio nace del interés por investigar la eficiencia de la intercomprensión entre el español y el portugués. Desde el inicio, el proyecto fue encaminado hacia el campo de las creencias lingüísticas, pues, de acuerdo con otros autores (Vela, 2013; Matesanz, 2019), pensamos que tener en cuenta las representaciones subjetivas de los hablantes puede ser útil a la hora de estudiar el fenómeno de la IC. Una vez examinada la literatura científica al respecto, decidimos dirigir la investigación hacia un contexto más específico: la IC oral, en contraposición con la escrita. En este aspecto, seguimos las recomendaciones de Klaveren (2013: 18), que advertía de que se necesitan más investigaciones que verifiquen si, realmente, la IC puede facilitar la comunicación oral entre hablantes de lenguas afines.

Además de esto, establecimos centrarnos en el uso de la IC en un registro determinado: el informal o coloquial, a fin de comprobar si este modo de comunicación podría ser eficiente en actos de habla informales. Nos circunscribimos, en consecuencia, a la microsociolingüística, concretamente a una variedad según el uso: la diafásica. De acuerdo con Gregory y Carroll (1986), los “parámetros contextuales” que influyen en la elección de un registro determinado –esto es, “una adecuación de la lengua al contexto en que se emplea”– son el campo, el modo, el tenor y el tono⁷, factores que han sido tenidos en cuenta a la hora de limitar nuestro estudio al registro informal. Por otro lado, optamos por analizar las creencias de estudiantes, concretamente universitarios, para contrastar sus preferencias sobre el uso del inglés o de la IC. En este sentido, partimos de que el –supuesto– conocimiento del inglés por parte de los jóvenes puede ser, *a priori*, influyente a la hora de establecer un discurso entre hablantes que no comparten L1 (Delsing y Lundin. 2005).

La elección de una zona fronteriza, por último, responde a otra hipótesis desde la que partimos: que la comunicación por IC es habitual en las regiones en las que hispanohablantes y lusófonos están en contacto. Sin embargo, en los más de 1200 km de frontera, las particularidades lingüísticas de cada región son diversas. En un primer acercamiento a la cuestión, hemos preferido analizar un territorio monolingüe –en cuanto se refiere a lenguas oficiales–; en concreto, determinamos dirigir nuestra investigación a la zona de Extremadura y el Alentejo, principalmente debido a la presencia de dos universidades muy próximas en cada lado de la frontera: la Universidad de Extremadura y la Universidade de Évora. De hecho, el campus de Badajoz, que es el más cercano a la frontera –a unos 5 km de distancia–, se encuentra a tan solo 100 km de la universidad portuguesa. La escasa separación de los centros entre sí es, a nuestro juicio, un factor positivo a la hora de describir las creencias de estudiantes hispanohablantes y lusófonos, pues la exposición a la otra lengua y la interacción con sus hablantes se ejerce en circunstancias análogas.

7. Estos son, respectivamente: el marco en que se desarrollan las prácticas comunicativas y el tema tratado; el medio o canal escogido para la comunicación; la función perseguida en la comunicación; la relación entre los interlocutores. Para más información: (Centro Virtual Cervantes, s.f.)

Para describir las creencias lingüísticas de los estudiantes de las universidades de Extremadura y Évora nos hemos servido, como se explica en el siguiente apartado, de dos cuestionarios: uno en español, que se muestra a continuación, y otro en portugués, disponible en el anexo.

Cuestionario en español

Disponible en: <https://forms.gle/Rw7L2jDNnUTyT4MG8>

Estudio comparativo entre el portugués y el español.

Este cuestionario es confidencial. Necesitarás aproximadamente 5 minutos para completarlo. La información recogida será tratada para la elaboración del Trabajo de final de grado de Daniel Eide Calatayud. Tu participación es voluntaria. Tienes la opción de dejar en blanco la respuesta a cualquier pregunta y el derecho de dejar la encuesta en cualquier momento. Si decides que no quieres que se utilice tu encuesta en el estudio, o tienes alguna duda, puedes ponerte en contacto con Daniel por medio de correo electrónico: dec9@alu.ua.es.

¡Muchas gracias por tu colaboración!

1. Sexo

- ☐ Mujer
- ☐ Hombre
- ☐ No binario
- ☐ Prefiero no decirlo

2. Edad (en números)

3. Lugar de nacimiento (indica la ciudad)

4. ¿Actualmente eres estudiante de la Universidad de Extremadura?

- ☐ Sí
- ☐ No

5. ¿A qué rama de conocimiento pertenece tu grado o máster?

- ☐ Artes y humanidades
- ☐ Ciencias
- ☐ Ciencias de la salud
- ☐ Ciencias sociales y jurídicas
- ☐ Ingeniería y arquitectura

6. ¿Cuántos idiomas hablas?

- ☐ Español
- ☐ Portugués
- ☐ Inglés
- ☐ Otro:

7. ¿Consideras el español tu lengua materna?

- ☐ Sí
- ☐ No
- ☐ Tal vez

8. ¿Puedes entender una conversación en portugués?

- ☐ Muy mal
- ☐ Mal
- ☐ Un poco
- ☐ Bien
- ☐ Muy bien

9. ¿Puedes participar en una conversación en portugués?

- ☐ Muy mal
- ☐ Mal
- ☐ Un poco
- ☐ Bien
- ☐ Muy bien

Por favor, lee el siguiente texto sobre la intercomprensión:

El término ‘intercomprensión’ se utiliza para designar la capacidad que tiene un hablante (o lector) de una lengua dada para comprender otra lengua, sin necesidad de haberla adquirido o estudiado con anterioridad. Suele darse entre lenguas estrechamente relacionadas entre sí, como el español y el italiano.

10. ¿Alguna vez has experimentado la intercomprensión en primera persona con hablantes de portugués?

- ☐ Sí
- ☐ No
- ☐ Tal vez

11. En situaciones informales (en la calle, con amigos, en zonas públicas...), ¿te sientes cómodo utilizando la intercomprensión como medio de comunicación con portugueses?

- ☐ Sí
- ☐ No
- ☐ Tal vez

11.1. Explica por qué sí/por qué no.

12. En general, ¿piensas que la intercomprensión podría facilitar una forma de comunicación más eficiente entre españoles y portugueses?

- ☐ Sí
- ☐ No
- ☐ Tal vez

12.1. Explica por qué sí/por qué no.

13. A la hora de hablar con personas portuguesas en un contexto informal (en la calle, con amigos, en zonas públicas...), ¿qué piensas que es más eficiente?

- ☐ Utilizar la lengua franca (el inglés)
- ☐ Utilizar la intercomprensión
- ☐ Otro:

¡Muchas gracias!

3.1. *Instrumento*

En primer lugar, a la hora de escoger el instrumento más adecuado para la recogida de datos, revisamos los estudios sobre las diferentes técnicas de recopilación de creencias lingüísticas. A este propósito, González (2008) destaca la entrevista sociolingüística, la técnica de los pares ocultos –o *matched-guise*– y, finalmente, los cuestionarios. A su juicio, lo ideal sería combinar los tres instrumentos para obtener una “visión de conjunto completa [...], que con el empleo de un sola de estas técnicas no podríamos obtener” (González, 2008: 234). Sin embargo, nos vimos en la necesidad de optar por el uso exclusivo de los cuestionarios, principalmente debido a las dificultades logísticas y de tiempo para trasladarnos a Extremadura y el Alentejo –y, por si fuera poco, la presencia de un estado de alarma nacional–.

Concretamente, los cuestionarios son un instrumento de recogida de datos donde las preguntas aparecen “de forma sistemática y ordenada, y en donde se consignan las respuestas mediante un sistema establecido de registro sencillo” (López-Roldán y Fachelli, 2015: 17). Se trata, además, de una herramienta rígida que “busca recoger la información de los entrevistados a partir de la formulación de unas mismas preguntas, intentando garantizar una misma situación psicológica estandarizada en la formulación de las preguntas y asegurar después la comparabilidad de las respuestas” (López-Roldán y Fachelli, 2015: 17).

Algunos autores (Fernández *et al.*, 2008) han señalado que la desventaja de este instrumento es que presenta una menor flexibilidad en la obtención de datos con relación a otras técnicas, como la entrevista semidirigida. A ojos de González (2008: 233), por otro lado, los cuestionarios “resultan especialmente útiles para el estudio de las actitudes lingüísticas”, pero también señala que no están exentos de problemas; de hecho, el propio autor advierte de la posible desviación del hablante de aquello sobre lo que se le pregunta. A pesar de esto, las ventajas de esta herramienta son numerosas, de acuerdo con Hernández Campoy y Almeida (2005: 122), ya que, por un lado, presenta la “economía de tiempo”, que permite aumentar el número de informantes; por otro, no necesita de la presencia del investigador y, por último, tiene la posibilidad de plantear tanto preguntas abiertas como cerradas.

De cara a la elaboración de ambos cuestionarios, revisamos la bibliografía específica y seguimos las indicaciones necesarias para evitar condicionar las respuestas de los informantes. De hecho, el propio título de los cuestionarios –“Estudio comparativo entre el portugués y el español” y “Estudo comparativo entre o português e o espanhol”–, es neutral, con ese mismo objetivo. Además, organizamos las preguntas en torno a temáticas comunes, que requieren ser cumplimentadas antes de pasar al siguiente apartado. Del mismo modo, evitamos la elaboración de frases ambiguas, negativas y de difícil entendimiento para garantizar una lectura fácil y fluida. Asimismo, hemos tenido presente la ética de investigación de Rasinger (2019: 69): al principio de ambos cuestionarios se deja constancia de la confidencialidad de los resultados, del tiempo aproximado para su cumplimentación, y, además, se subraya que la participación es voluntaria, entre otros aspectos.

El contenido de los cuestionarios, por otro lado, se cimienta parcialmente en la investigación de Klaveren, de Vries y ten Thije (2013), en la que se describe –a partir de entrevistas orales semidirigidas– el vínculo de los trabajadores del DGT de la Comisión

Europea con la IC. Las cuestiones planteadas en el estudio, titulado “Practices and Potentials of intercomprehension”, son concernientes al uso de la IC en el ámbito laboral, así como a las actitudes y creencias de los trabajadores al respecto. De esta última parte de la entrevista, consideramos relevante replicar una tríada de preguntas, concretamente aquellas relativas a las creencias lingüísticas sobre la IC. Estas son, en concreto, las número 11, 12 y 13 (Klaveren *et al.*, 2013: 9), que en nuestro cuestionario se corresponden con las número 11, 11.1, 12, 12.1 y 13.

Cabe señalar que, para asegurarnos de que todos los informantes conocieran el significado de la palabra “intercomprensión”, incluimos una explicación del término en el cuestionario, previa a las preguntas relacionadas con las creencias lingüísticas. Escogimos una definición breve, clara y sin tecnicismos, con el objetivo de facilitar la lectura a los participantes y, además, asegurarnos de que comprendieran el texto sin dificultades.

Además de esto, juzgamos conveniente introducir cuestiones relativas a la percepción de la lengua vecina: esto es el español, en el caso de los lusófonos, y el portugués, en el de los hispanohablantes. Esta motivación responde a que, de acuerdo con la bibliografía consultada (Shopov, 2010), los factores cognitivos son especialmente relevantes a la hora de analizar la IC oral entre dos lenguas concretas. En concreto, decidimos replicar las preguntas número 11 y 12 del cuestionario presente en la tesis de Amador (2015), que versa sobre las actitudes lingüísticas en la zona fronteriza de Extremadura y el Alentejo⁸. Estas cuestiones, denominadas “de autoevaluación”, son relativas a la percepción de los informantes sobre su dominio de las destrezas en la lengua vecina –en el caso de nuestro estudio, preguntamos exclusivamente por las orales–. Por un lado, nos permiten ver la relación existente entre las creencias lingüísticas de los informantes sobre la IC y tales factores cognitivos. Por otro, sirven para “provocar el análisis y la reflexión del encuestado”, de acuerdo con Amador (2015: 250), sobre sus destrezas lingüísticas en portugués o español, lo que resulta ventajoso en un cuestionario acerca de la IC entre estas dos lenguas.

También introdujimos, al principio del cuestionario, un total de siete preguntas de identificación o *background*, algunas de las cuales son discriminatorias a la hora de analizar los resultados, como se explica en el apartado 3.3. Los parámetros informativos del informante son el género, la edad, el lugar de nacimiento, la condición de estudiante en la UNEX o la UÉV, el área de conocimiento del grado o master estudiado, los idiomas hablados y la lengua materna del informante. Estas cuestiones han sido elegidas de acuerdo con el cuestionario de Amador (2015), a excepción de la relacionada con las universidades de Extremadura y Évora, que son específicas de esta investigación.

Por último, en lo que se refiere a la tipología de las preguntas, cabe destacar que el cuestionario presenta tanto cuestiones abiertas, aquellas que “dejan espacio en blanco para contestar libremente lo que el encuestado crea conveniente”, como cerradas, “que se basan en la información dada y en la elección de respuesta” (Amador, 2015: 249). Las primeras “nos dejan abierta la posibilidad de acceder a las jugosas explicaciones que los informantes aducen”, mientras que las segundas “nos permiten no renunciar a la posibilidad de reducir

8. En nuestro cuestionario, se corresponden con las preguntas 9 y 10.

las respuestas a valores numéricos, para mejor dimensionar las conclusiones que obtenemos con la valoración” de las creencias (González, 2008: 234). De estas últimas, las cerradas, nuestro cuestionario presenta cuestiones con respuestas dicotómicas, (“sí”, “no”, “tal vez”), así como de “escala diferencial semántica” de dimensión valorativa (“muy mal”, “mal”, “un poco”, “bien”, “muy bien”), que resultan eficaces a la hora de analizar e interpretar las preguntas de carácter cuantitativo.

Una vez justificado el instrumento, a continuación, dejamos constancia del procedimiento a través del cual se ha llevado a cabo esta investigación.

3.2. Procedimiento

Para la creación de los dos cuestionarios nos servimos de la herramienta *Formularios de Google*: primero se elaboró el modelo en español, que, después de ser revisado, fue traducido y adaptado al portugués. Para ello, solicitamos ayuda lingüística a una hablante nativa de portugués, que tradujo de forma desinteresada el cuestionario desde el español a aquel idioma. Una vez elaborados los cuestionarios, se realizó un pilotaje de los mismos, para comprobar que se entendían bien las preguntas y que, en general, no había errores.

El pilotaje del cuestionario en español, en el que se recogieron un total de ocho respuestas, se llevó a cabo entre el 30 de enero y el 7 de febrero de 2020. Fue difundido vía correo electrónico a través de un profesor de la UNEX, con el que nuestra tutora se puso en contacto. El cuestionario en portugués, que se pilotó entre el 13 y el 17 de febrero de 2020, recibió seis respuestas. Fue difundido por una profesora de la UÉV, con la que nos pusimos en contacto por correo electrónico a través de la página web de la universidad –esto fue posible gracias a la ayuda que, de nuevo, se nos fue prestada para traducir el correo electrónico del español al portugués–.

El estudio piloto de ambos cuestionarios fue provechoso, por un lado, para familiarizarnos con la práctica de enviar peticiones de investigación masivas a docentes de otras universidades. Por otro, nos sirvió para identificar errores de forma y contenido y, de este modo, mejorar los cuestionarios definitivos. Los cambios aplicados para su elaboración fueron los siguientes:

1. Las preguntas de desarrollo, que inicialmente estaban planteadas como una única respuesta de texto, se desgranaron en dos: por un lado, una cuestión con casillas de verificación; por otro, una con texto de respuesta larga. En las preguntas 11 y 12 del cuestionario piloto, los informantes debían de responder *sí* o *no* y explicar el porqué de su respuesta. Sin embargo, una vez pilotados los cuestionarios, observamos que dos informantes respondieron escuetamente *Sí*, sin ofrecer ningún tipo de justificación. Por este motivo, consideramos oportuno dividir la pregunta en dos: una pregunta con casill?

11. *En situaciones informales (en la calle, con amigos, en zonas públicas...), ¿te sientes cómodo utilizando la intercomprensión como medio de comunicación con portugueses?*

☐ Sí

☐ No

☐ Tal vez

11.1. *Explica por qué sí/por qué no.*

Además, cabe señalar que las preguntas con casillas de verificación resultan más convenientes a la hora de analizar y contrastar los datos, que a su vez son complementados a través de las respuestas largas.

2. Las cuestiones 11.1 y 12.1 se marcaron como obligatorias. En el modelo inicial, los informantes tenían la opción de dejar en blanco cualquier pregunta; así, los resultados muestran –en proporción– un alto número de respuestas en blanco: concretamente en la número 11 del cuestionario en español, tres de ocho participantes no contestaron. Al establecer preguntas obligatorias, éramos conscientes de que la ratio de participación podría bajar considerablemente, pero consideramos oportuna la decisión en tanto que podría mejorar la calidad de los resultados.
3. En la pregunta 3, referente al lugar de origen de los informantes, se especificó que se indicara la ciudad, para así evitar respuestas referentes a las comunidades autónomas o a las provincias.

Una vez realizados los cambios se procedió a la distribución de los cuestionarios, que se llevó a cabo de la misma forma que en el estudio piloto: vía correo electrónico a través del profesorado de ambas universidades. Concretamente, se realizó en forma de muestra aleatoria simple, pues no se establecieron cuotas por género, edad o cualquier otro tipo de factor, dado que no era seguro poder garantizar dadas las circunstancias porcentajes equitativos y controlarlo. La recolección de datos del cuestionario en español se efectuó entre los días 27 de febrero y 13 de marzo de 2020 y se recogieron un total de 90 respuestas. En el caso del cuestionario en portugués, se distribuyó entre el 1 y el 8 de abril del mismo año y se recogieron un total de 79 respuestas.

El tratamiento de los resultados de ambos cuestionarios se llevó a cabo a través del *software* SPSS, que se empleó para el análisis de las preguntas cerradas, de carácter cuantitativo. Para codificar las respuestas abiertas, por otro lado, se procedió a clasificar los datos en clústeres temáticos. Cabe señalar, para finalizar, que no todas las respuestas recogidas fueron analizadas, de acuerdo con los criterios que se exponen en el punto siguiente.

3.3. Perfil de la muestra

El presente estudio cuenta con una muestra de 150 participantes: en concreto, 75 de la UNEX y 75 de la UÉV. En total, las respuestas registradas en los cuestionarios ascienden a 169, de las que se filtraron 19, atendiendo a los siguientes parámetros:

El primer criterio significativo a la hora de analizar los resultados es el hecho de ser estudiante de la UNEX o de la UÉV durante el curso 2019-2020. De este modo, nos aseguramos de que todas las respuestas pertenecen al estudiantado de una de estas dos universidades, conforme a los objetivos de nuestro trabajo.

El segundo de ellos es la lengua materna: en el caso del cuestionario para la UNEX, se filtran las respuestas de los estudiantes cuya L1 no es el español; en el caso contrario, el de la UÉV, no se tienen en cuenta a los participantes cuya L1 no es el portugués. Así, analizamos exclusivamente las respuestas de los hispanohablantes y los lusófonos nativos, sin tener en cuenta el lugar de procedencia.

El tercer criterio para la selección de respuestas es la edad, pues, como se ha señalado anteriormente, en este estudio evaluamos la incidencia del factor generacional en el uso de la IC. Concretamente, nos centramos en las creencias de los jóvenes, siguiendo la investigación de Delsing y Lundin (2005). Como es sabido, el rango de la edad de la juventud varía según los factores socioculturales, económicos y políticos. Nosotros tenemos en cuenta la clasificación de la Organización Mundial de la Salud (1995), que considera *jóvenes* a aquellas personas cuya edad está comprendida entre los 18 y los 35 años. En consecuencia, no hemos tenido en cuenta las respuestas de los estudiantes de menor o mayor edad.

Por último, cabe señalar que el género, el lugar de nacimiento, los idiomas hablados por el participante y la rama de conocimiento de su grado o master no han sido parámetros significativos a la hora de discriminar respuestas. Para finalizar con el apartado metodológico, a continuación, exponemos las limitaciones que presenta nuestra investigación.

3.4. Limitaciones

Por un lado, la elección de los cuestionarios como instrumento de recolección de datos – que se relaciona con las circunstancias expuestas en el apartado 3.1– ha supuesto una limitación a la hora de registrar, en general, respuestas extensas. Las preguntas de desarrollo fueron planteadas como un espacio en el que los informantes podían depositar sus creencias con respecto a la IC, simulando, de este modo, una suerte de entrevista oral. Sin embargo, algunas respuestas no registran tales creencias, sino simplemente síes y noes. A pesar de que estas constituyen una minoría, pensamos que hubiera sido más eficaz combinar los cuestionarios con entrevistas orales, con el objetivo de recopilar respuestas más extensas.

Por otro, hemos encontrado dificultades a la hora de alcanzar el número de respuestas ideal, de acuerdo con el baremo establecido por Arkin y Colton (1967). En el caso del cuestionario en español, teniendo en cuenta que aspiramos a un grado de confianza del 95% y que el tamaño del universo es de 19.022 estudiantes (UNEX, s.f.), deberíamos de haber alcanzado 377 respuestas, con un error muestral aproximado del 5%, o 96 respuestas, con un 10% de error. En el caso del cuestionario en portugués, por otro lado, el tamaño del universo es de 7.800 estudiantes (UÉV, s.f.); en este caso, la muestra necesaria sería de entre 96 y 377 estudiantes, con un error muestral del 5% al 10%.

Sin embargo, estos objetivos no pudieron ser satisfechos, principalmente debido a la escasa difusión que recibieron los cuestionarios. Su distribución a través del profesorado no tuvo el recibimiento esperado: en el caso de la UÉV, tan solo un 14% de los correos enviados obtuvieron respuesta, mientras que en el de la UNEX el porcentaje aumenta levemente hasta el 25%. Asimismo, intentamos difundir –sin éxito– los cuestionarios a través de las propias instituciones universitarias y de las redes sociales oficiales.

Además, otro factor que influyó en el escaso número de muestras se relaciona con la situación de cuarentena en España y en Portugal. Por un lado, la ratio de respuesta del profesorado durante el confinamiento se redujo de forma considerable; por otro, el confinamiento dificultó que los profesores, según su propio testimonio, se aseguraran de la cumplimentación del cuestionario por parte de sus estudiantes.

Una vez detallada la metodología del trabajo, seguidamente dejamos constancia del análisis de las respuestas que hemos recogido.

4. Análisis de los resultados

De acuerdo con lo detallado en el apartado 3.3, el presente estudio cuenta con una muestra de 150 participantes, cuyas respuestas se exponen a continuación, divididas en dos apartados: en primer lugar, analizamos los resultados de las preguntas de autoevaluación y, en segundo lugar, los de aquellas referentes a las creencias lingüísticas sobre la IC. Cabe señalar, además, que todos los gráficos que se muestran en adelante, que son de elaboración propia, se corresponden con los resultados porcentuales en relación con el número de respuestas registrado. Sin más, empezamos con el análisis de las preguntas de autoevaluación.

4.1. Preguntas de autoevaluación

En este apartado analizamos los resultados recogidos en las preguntas 8 y 9, que responden al proceso de autoevaluación de los informantes con relación a la lengua vecina. En concreto, en el cuestionario nos centramos en las destrezas de comprensión oral (CO) y expresión oral (EO).

Tal y como puede observarse en el gráfico 1, representado en la siguiente página, los estudiantes lusófonos pueden entender mejor a los hispanohablantes que viceversa, al menos de acuerdo con la autoevaluación de sus destrezas orales en la lengua vecina. La mayoría del estudiantado de la UÉV, concretamente un 45,3% de los participantes, piensa que entiende *Bem* el español; un 25% de los informantes responde *Muito bem* y el mismo porcentaje de estudiantes *Um pouco*. Además, ningún informante considera que entiende el español *Muito mal*, y tan solo un 4,7% de ellos piensa que lo entiende *Mal*. En definitiva, los resultados muestran seguridad por parte de los hablantes de portugués a la hora de entender a los hispanohablantes.

¿Puedes entender una conversación en portugués?

Podes entender uma conversa em espanhol?

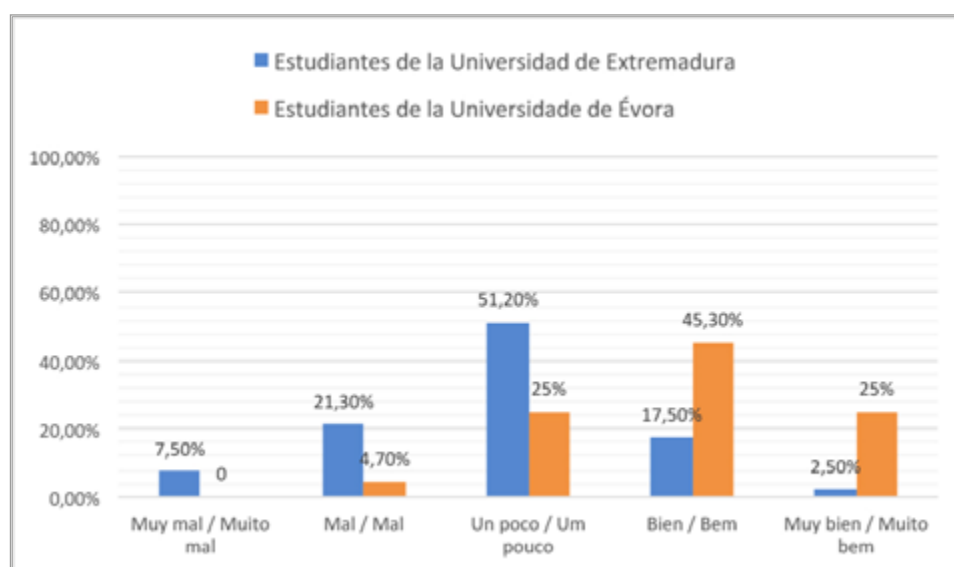


Gráfico 1: Representación del nivel de CO de la lengua vecina del estudiantado de la UNEX y la UÉV

Por otro lado, la percepción de los estudiantes de la UNEX sobre sus destrezas de CO en portugués demuestra cierta “humildad” o, visto de otro modo, “inseguridad”: un 51,2% de los estudiantes hispanohablantes piensa que entiende *Un poco* el portugués y, al contrario que en el caso de los lusohablantes, el porcentaje de resultados negativos –*Muy mal* y *Mal*–, supera a los positivos –*Bien* y *Muy bien*–. En conclusión, este gráfico (véase gráfico 1) muestra, a través de las propias creencias de los estudiantes, lo que ya se adelantaba anteriormente: los lusohablantes parecen entender mejor a los hispanohablantes que viceversa. Además de esto, se trata de resultados ciertamente positivos para la IC entre estas dos lenguas: *a priori*, si se tienen en cuenta estos factores lingüísticos, un 71,2% de los estudiantes de la UNEX puede entender entre *Un poco*, *Bien* y *Muy bien* el portugués, y, en el caso de los informantes de la UÉV, un 70,3% asegura entender *Bem* o *Muito bem* el español.

¿Puedes participar en una conversación en portugués?

Podes participar numa conversa em espanhol?

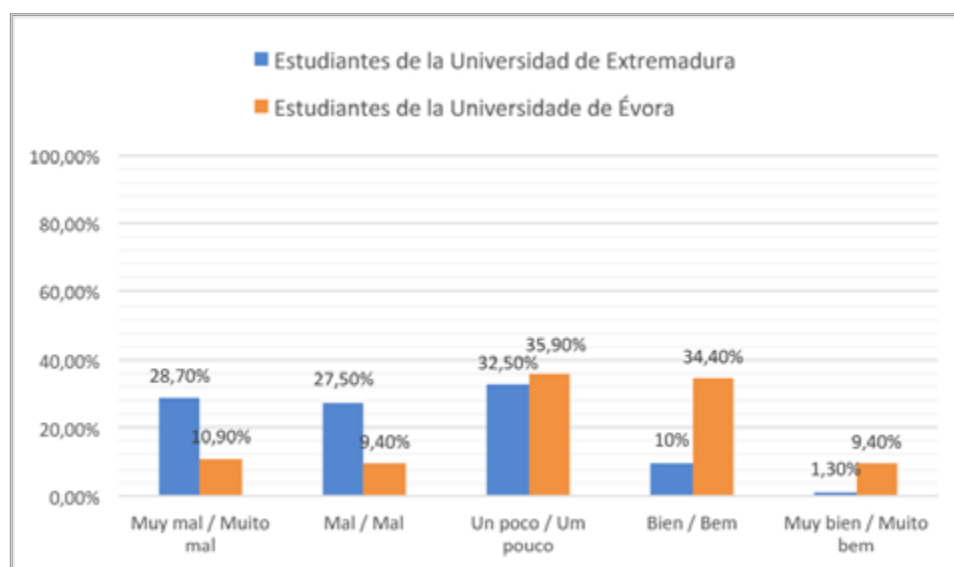


Gráfico 2: Representación del nivel de EO en la lengua vecina del estudiantado de la UNEX y la UÉV

En cuanto a lo que se refiere a las destrezas de expresión oral, tal y como se muestra en el gráfico 2, vemos que las respuestas *Muy mal / Muito mal* y *Mal* aumentan de forma considerable, especialmente en el caso de los hispanohablantes, al mismo tiempo que los resultados de las opciones inversas disminuyen. Según Amador (2015: 290) “participar en una conversación en lengua extranjera significa adquirir una destreza cognitiva compleja que a su vez conlleva otras destrezas menores como: saber identificar o discriminar sonidos; comprender las distintas partes de una oración o comprender las partes del discurso; reconocer el papel decisivo del acento [...]”. En este sentido, no sorprende que a los informantes resulte más difícil el dominio de la EO de la otra lengua que su comprensión. Aunque, a pesar de esto, en el caso de los lusohablantes

seguimos encontrando cierto positivismo al respecto: las respuestas correspondientes a *Bem* y *Muito Bem* ascienden al 43,8%, en contraste con el 11,3% de los estudiantes de la UNEX, como se puede ver en el gráfico 2.

Si comparamos los gráficos 1 y 2, observamos que, en un principio, si tan solo tenemos en cuenta estas autoevaluaciones, la IC podría ser un modo de comunicación oral fructífero entre el portugués y el español para los estudiantes de la UNEX y de la UÉV: mientras que las destrezas de CO en la lengua vecina son notables en los hispanohablantes y los lusófonos, las de EO, que no son esenciales en la IC, no resultan ser tan significativas en ambas partes.

Sin embargo, de acuerdo con Amador (2015: 297), estas autoevaluaciones sobre las destrezas comunicativas en la lengua vecina “varían entre quienes conocen la lengua meta y los que no”; un factor que es, sin duda, altamente influyente a la hora de analizar la IC. De hecho, es imprescindible señalar que el porcentaje de estudiantes lusófonos que conoce el español es ciertamente elevado si lo comparamos con el caso de los hispanohablantes. Como muestra de esto, a continuación, exponemos dos tablas que se corresponden con el conocimiento de lenguas por parte del estudiantado de la UNEX, en primer lugar, y de la UÉV, en segundo. En ellas, se han incluido las lenguas involucradas en el proceso de IC, el español y el portugués, así como el inglés, pues pensamos que su conocimiento puede influir, como hemos señalado, en la elección de un discurso monolingüe o bilingüe.

¿Cuántos idiomas hablas?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Español	20	26,3	26,3
Español, Inglés	41	54,0	80,3
Español, Portugués	3	3,9	82,2
Español, Portugués, Inglés	12	15,8	100,0
Total	75	100,0	

Tabla 1: Distribución del estudiantado de la UNEX según su conocimiento de español, inglés y portugués

¿Cuántos idiomas falas?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Português	2	2,7	2,7
Português, Inglês	30	40,0	42,7
Português, Espanhol	5	6,6	49,3
Português, Espanhol, Inglês	38	50,7	100,0
Total	75	100,0	

Tabla 2: Distribución del estudiantado de la UÉV según su conocimiento de portugués, inglés y español

Como se observa en la tabla 1, el porcentaje de estudiantes de la UNEX que habla portugués es del 19,7%, mientras que, en la UÉV, un 57,3% de los informantes habla español (véase tabla 2). Hemos intentado encontrar una explicación a la disparidad de resultados registrados y pensamos que puede estar relacionada con las diferencias entre la educación reglada de ambos países.

En el caso de España, el alumnado de Educación primaria, secundaria y bachillerato estudian obligatoriamente una L2, pero la elección de una L3 es opcional. Según los datos del Ministerio de Educación (2019), concretamente sobre el curso 2017-2018, el porcentaje de alumnado que cursó una L2 diferente al inglés o, en menor medida, el francés, no superó el 0,4%. Por otro lado, los porcentajes de estudiantes que escogieron como asignatura optativa una L3 oscilan entre el 20% y el 42%, con una clara preponderancia del francés sobre el resto de idiomas. De hecho, la elección del portugués, alemán e italiano, que se agrupan bajo el marbete “Otras lenguas extranjeras”, supone porcentajes de un 1,1%, 4,4% y 2,1% en la Educación primaria, secundaria y bachillerato, respectivamente. Además, cabe señalar que, a pesar de que en el BOE (Ministerio de Educación, 2015) se incluya el portugués entre las lenguas extranjeras ofertadas en la ESO y bachillerato, en la práctica, tan solo en Andalucía, Castilla y León, Extremadura, Galicia y Castilla la Mancha se puede escoger este idioma en determinados centros, al menos durante el curso académico señalado (Ministerio de Educación, 2019).

En Portugal, por otro lado, el alumnado aprende de forma obligatoria el inglés como L2 y, a partir del tercer ciclo del *Ensino Básico* (séptimo año de escolaridad), también el francés, español o alemán como L3 (Ministerio de Educación, 2017). El español es, en números que corresponden al año 2018, la tercera lengua extranjera más estudiada en el sistema educativo portugués y, además, el porcentaje de estudiantes aumenta año tras año (Ministerio de Educación, 2019).

Pensamos que las particularidades de los sistemas educativos de cada país, concretamente en lo referente a la enseñanza de lenguas extranjeras, pueden haber influido en las diferencias en la CO y EO de hispano- y lusohablantes respecto a la lengua vecina. Por este motivo, hemos analizado los resultados de los estudiantes de la UNEX y la UÉV que no *conocen* la lengua vecina, en tanto que no la aprendido o adquirido (véase gráfico 3). De este modo, podemos comprobar si se mantiene o no la tendencia de los gráficos 1 y 2.

Autoevaluación sobre el dominio de las destrezas orales en la lengua vecina: resultados de los estudiantes que no conocen el portugués (UNEX) y el español (UÉV)

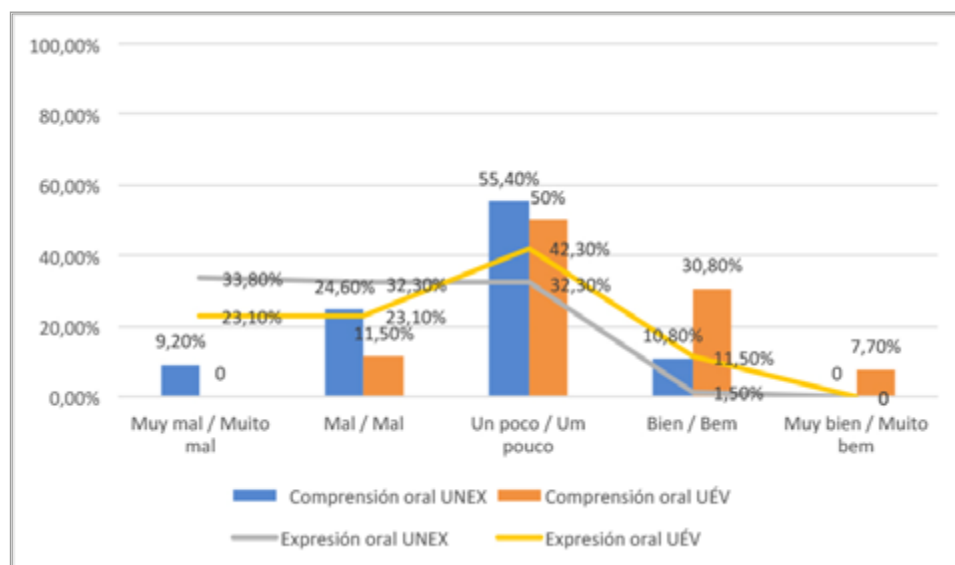


Gráfico 3: Dominio de las destrezas orales en la lengua vecina: resultados de los estudiantes que no conocen el portugués (UNEX) y el español (UÉV)

A través del gráfico 3 podemos observar que, en el caso de la CO, la tendencia se mantiene: hispanohablantes y lusófonos pueden llegar a entenderse entre sí, aunque tienen más facilidades los segundos. Un porcentaje significativo de estudiantes de la UNEX y la UÉV puede comprender *Un poco*, *Bien* y *Muy bien* la lengua vecina, a pesar de no conocerla; concretamente, un 38,5% de los estudiantes lusófonos puede comprender el español entre *Bem* y *Muito bem* y un 50% puede entenderlo *Um pouco*. Por otro lado, un 55,4% de los informantes de la UNEX puede comprender *Un poco* el portugués, mientras que un 10,8% de ellos puede entenderlo *Bien*. En contraste, el número de informantes que puede participar en una conversación en la lengua vecina, sin conocerla, disminuye considerablemente. En concreto, un 66,1% de estudiantes hispanohablantes habla *Muy mal* o *Mal* la lengua portuguesa, aunque un 32,3 puede expresarse *Un poco* en ella. Por otro lado, un 55,4% de estudiantes de la UÉV hablan *Muito mal* o *Mal* el español, pero cabe destacar que la mayoría, un 42,3%, puede hablar *Um pouco*, incluso un 11,5% puede expresarse *Bem* en esta lengua, sin conocerla, lo que resulta interesante.

Como era de esperar, las respuestas positivas han disminuido respecto a los gráficos 1 y 2, a la par que han aumentado las negativas. Sin embargo, el gráfico 3 confirma que los estudiantes de la UNEX y de la UÉV pueden llegar a comprender, en general, la lengua vecina, a pesar de no haberla aprendido o adquirido, lo que podría facilitar la IC entre el español y el portugués. La comprensión mutua entre ambas lenguas no garantiza, a pesar de esto, que los hispanohablantes y lusófonos utilicen necesariamente

la IC como modo de comunicación oral. En el siguiente apartado dejamos constancia de las creencias lingüísticas de los informantes sobre la IC entre el portugués y el español, para comprobar si, efectivamente, la IC puede ser una estrategia comunicativa eficaz entre ambas lenguas.

4.2. Creencias lingüísticas sobre la IC

En este apartado mostramos los resultados de las preguntas 11, 11.1, 12, 12.1 y 13, que se relacionan con las creencias lingüísticas de los estudiantes de la UÉV y la UNEX sobre la IC entre el español y el portugués, concretamente en actos de habla informales y en un canal oral. En primer lugar, exponemos los resultados de las cuestiones cerradas 11 y 12 y, seguidamente, comentamos conjuntamente las respuestas de las preguntas abiertas 11.1 y 12.1. Finalmente, mostramos los datos de la cuestión 13. Sin más, comenzamos con el análisis de los resultados.

**En situaciones informales (en la calle, con amigos, en zonas públicas...),
¿te sientes cómodo utilizando la intercomprensión como medio de
comunicación con hablantes portugueses?**

Em situações informais (na rua, com amigos, em lugares públicos, ...) sientes-te confortável em utilizar a intercompreensão como um meio de comunicação com espanhóis?

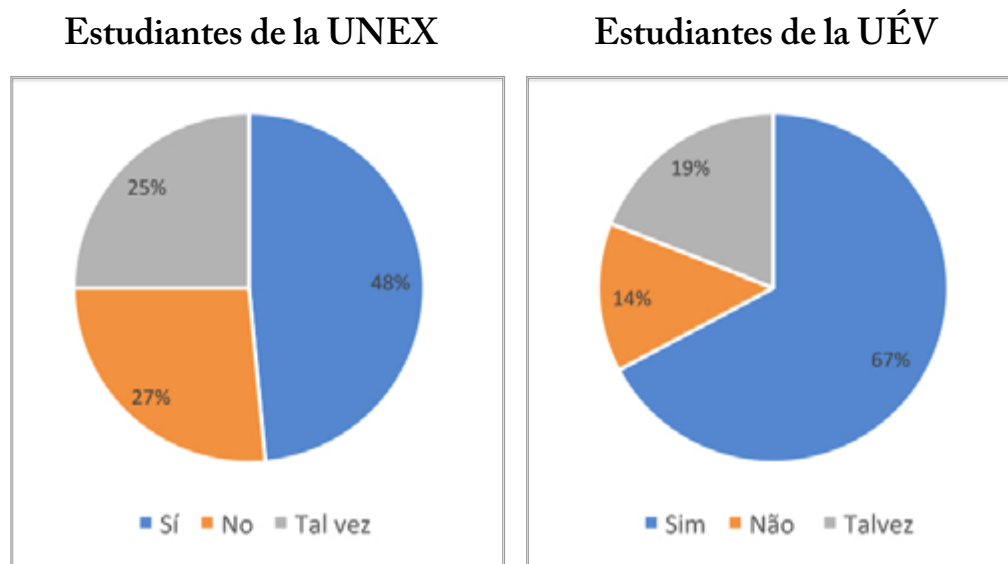


Gráfico 4: Resultados sobre la (in)comodidad del estudiantado de la UNEX y la UÉV con la práctica de la IC

El gráfico 4 muestra los resultados de la pregunta 11, concerniente a la comodidad o incomodidad de los estudiantes con relación a la IC. Al contrario de lo esperado, la mayor parte de los informantes *no* siente incomodidad al establecer un discurso multilingüe, lo que contrasta con lo señalado en el marco teórico (véase punto 2.4, apartado b). En concreto, un 48% en el caso de los hispanohablantes y un 67% en el de

los lusófonos afirma sentirse cómodo utilizando la IC, mientras que un 25% y un 19%, respectivamente, piensa que *tal vez*. En contraste, encontramos un 27% (UNEX) y un 14% (UÉV) de respuestas negativas, lo que resulta ciertamente interesante desde un punto de vista sociolingüístico: a pesar de que las similitudes de las lenguas permitan el entendimiento mutuo, estos estudiantes no se sienten cómodos en un discurso bilingüe portugués-español, por los motivos que más adelante quedan expuestos.

A continuación, mostramos los resultados concernientes a la pregunta 12, que atañe a las creencias de los informantes sobre la IC como una forma de comunicación eficiente entre hispanohablantes y lusófonos. Como se puede observar en el gráfico 5, hay un menor número de porcentajes negativos con respecto al Gráfico 6: tan solo un 3,8% y un 6,3% de los estudiantes de la UNEX y de la UÉV, respectivamente, piensan que la IC *no* podría facilitar una forma de comunicación eficiente entre los hablantes de español y los de portugués.

En general, ¿piensas que la intercomprensión podría facilitar una forma de comunicación más eficiente entre españoles y portugueses?
 De forma geral, pensas que a intercompreensão poderia facilitar uma forma de comunicação mais eficiente entre espanhóis e portugueses?

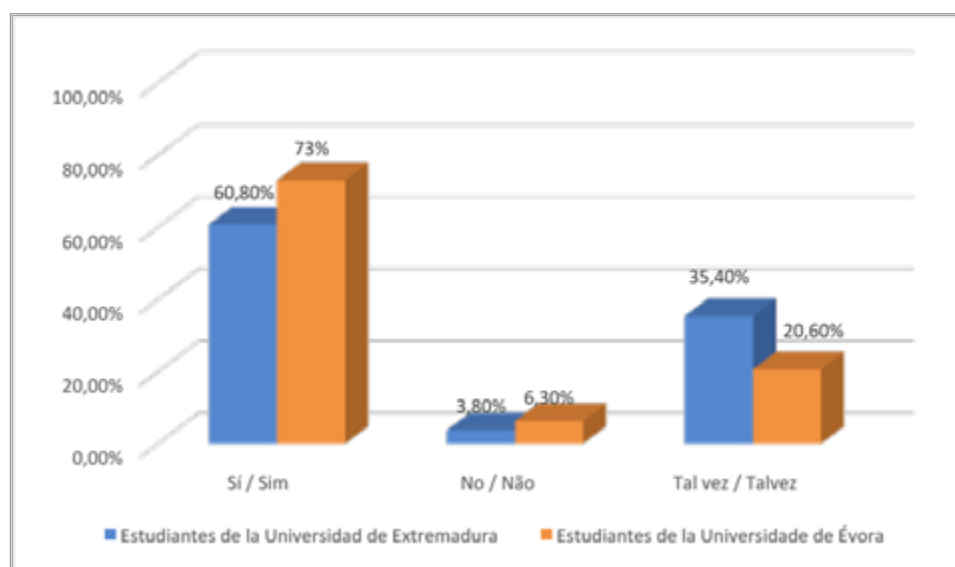


Gráfico 5: Resultados sobre la eficiencia de la IC entre hispanohablantes y lusófonos de acuerdo con el estudiantado de la UNEX y la UÉV

Estos resultados muestran que, por un lado, la mayoría de estudiantes es consciente de que la IC podría ser eficiente entre hispanohablantes y lusófonos, y, por otro, que no todos ellos se sienten cómodos utilizando este modo de comunicación. Para conocer el porqué de sus respuestas en cada caso, solicitamos a los informantes que ofrecieran una justificación a las mismas: “Explica por qué te sientes cómodo o incómodo utilizando la IC”, “Explica por qué piensas que la IC podría ser eficiente o ineficiente entre hablantes

de español y de portugués”. Estas preguntas se corresponden con las número 11.1 y 12.1 del cuestionario, que en el gráfico 6 se muestran con las etiquetas “Comodidad” y “Eficiencia”, respectivamente.

Dado que se trata de preguntas con respuesta abierta, hemos encontrado una gran variedad de resultados. En concreto, hemos clasificado las creencias de los estudiantes bajo estas seis categorías temáticas: *facilidades*, *aprendizaje*, *comprensión*, *incomprensión*, *afecto* y *cercanía geográfica*, que se detallan pormenorizadamente en la siguiente página. Además de estas categorías principales, que quedan reflejadas en el gráfico 6, hemos incluido la categoría *otros*, para aquellas respuestas que no se adscriben a ninguna de las anteriores, y *NS/NC*, para aquellas en las que se señala “No sé”/“*Não sei*” o que están en blanco.

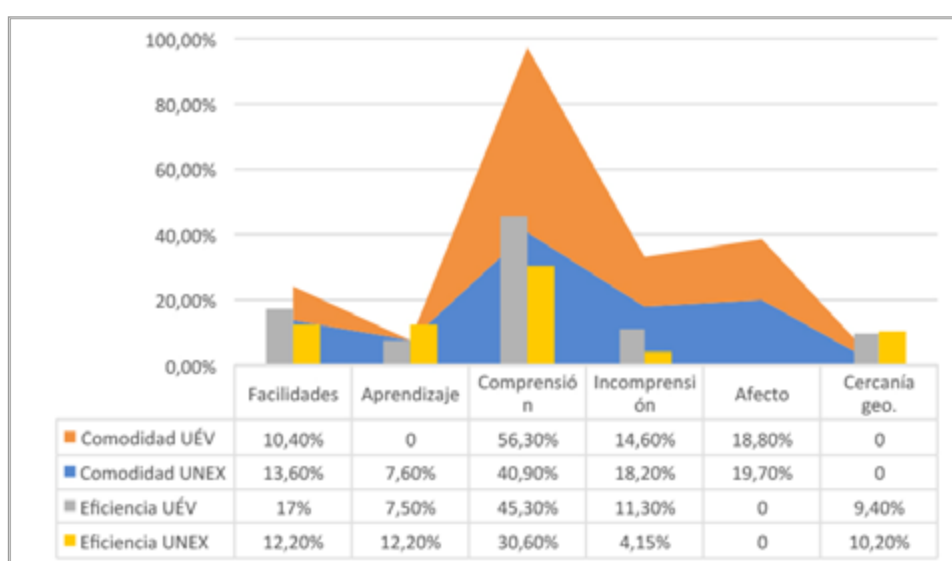


Gráfico 6: Distribución de las creencias lingüísticas del estudiantado de la UNEX y la UÉV bajo 6 categorías

1. Facilidades

Tanto en la pregunta 11.1 como en la 12.1, los informantes hispanohablantes y los lusófonos aluden a las facilidades que presenta la IC respecto a otros modos de comunicación para personas que no comparten L1. En concreto, un 13,6% de estudiantes de la UNEX y un 10,4% de la UÉV afirman sentirse cómodos con el uso de la IC debido a este factor: “Porque para mí es más sencillo hablar en mi lengua y para el (*sic*) en la suya, y a través de estas comprendernos” (informante n.º 28); “*Porque apenas sabendo português, e sendo o espanhol parecido, é a forma mais facil de comunicar*” (inf. n.º 111). En definitiva, los informantes se sienten cómodos utilizando la IC en tanto que pueden expresarse en su lengua materna y entender a su interlocutor sin dificultades.

9. Las creencias lingüísticas de los informantes se exponen sin modificaciones ni correcciones ortográficas, tal y como han sido recopiladas.

Ese mismo motivo, el de las *facilidades* de la práctica de la IC, también lo encontramos en la pregunta 12.1. Un 12,2% de estudiantes de la UNEX y un 17% de la UÉV describe la IC como una *forma sencilla comunicação* que podría facilitar las relaciones entre los hispanohablantes y lusófonos. Por un lado, “porque no es necesario saber la otra lengua” (inf. n.º 8); por otro, porque “*É mais simples do que usar uma língua universal como o inglês*” (inf. n.º 126); por último, “por la facilidad de entendernos mutuamente a través de la lengua natal de cada uno” (inf. n.º 26). De acuerdo con el inf. n.º 81, si se utilizara la IC “*seria muito melhor a comunicação entre pessoas que não falam a mesma língua*”.

2. Aprendizaje

Una de las creencias más recurrentes del estudiantado de la UNEX y la UÉV es que la IC está relacionada con un proceso de aprendizaje de la L2 en cuestión. De hecho, en las preguntas 11.1 y 12.1 encontramos respuestas relativas a este pensamiento. Concretamente, un 7,6% de los hispanohablantes informantes se siente cómodo con la práctica de la IC debido a que esta mejora sus destrezas orales en la lengua portuguesa. Además, un 12,2% de los estudiantes de la UNEX cree que la IC podría facilitar la comunicación entre hispanohablantes y lusófonos por este mismo motivo. Por ejemplo, el informante n.º 65 piensa que “Es bueno para aprender la otra lengua”.

En cuanto a los estudiantes de la UÉV, ninguno alude a este motivo para justificar su comodidad o incomodidad con la IC, pero, por otro lado, un 7,5% de los informantes aduce este tipo de argumentos, relacionados con el aprendizaje de lenguas, para la pregunta 12.1. Estas creencias coinciden con lo mencionado en el marco teórico: la IC parece facilitar el aprendizaje de una L2.

3. Comprensión

El mayor número de resultados corresponde, tanto en la pregunta 11.1 como en la 12.1, a las creencias sobre la capacidad de los hispanohablantes y lusófonos para entenderse mutuamente. En el caso de los estudiantes de la UNEX, un 40,9% afirma sentirse cómodo utilizando la IC con lusófonos debido a que “muchas palabras son parecidas” (informante n.º 19), y un 30,6% alude a estas mismas razones, las de la comprensión mutua, para justificar que la IC podría facilitar la comunicación entre hispanohablantes y lusófonos: “Si nuestros idiomas derivan de la misma lengua y comparten similitudes, deberíamos aprovecharlo” (inf. n.º 16).

Por otro lado, un 56,3% de estudiantes de la UÉV siente cómodo utilizando la IC porque “*A língua é idêntica o que ajuda na compreensão*” (informante n.º 93). Algunos estudiantes justifican que ese entendimiento se debe a la “*convivência com espanhóis*” (inf. n.º 21), a las “*aulas de Língua Espanhola*” que recibieron (inf. n.º 131) o a su contacto con el español desde bien pequeños (inf. n.º 13), aunque otros piensan que comprenden el español simplemente “*através da associação que consigo fazer às semelhanças entre as línguas*” (inf. n.º 102). En esta misma línea, un 45,3% de los estudiantes esgrimen estos argumentos sobre la comprensión en la pregunta 12.1: “*É relativamente fácil de perceber e há palavras que a raiz é bastante parecida e fácil de relacionar com outra língua*” (inf. n.º 92). Sin embargo, cabe señalar que, en ambos casos, se alude a que

es necesario realizar un cierto esfuerzo para comprender al interlocutor: “*Uma vez que cada um dos interlocutores esforçar-se-iam sempre para entender o outro*” (inf. n.º 90); “Sí, porque intento entenderle con paciencia. Hay muchas similitudes entre las dos lenguas” (inf. n.º 15).

4. Incomprensión

Un 18% de los informantes de la UNEX se refiere a las razones contrarias, la incomprensión, para justificar su incomodidad con la práctica de la IC. Esa falta de entendimiento, especifican los informantes n.º 12 y n.º 34, atañe más a los hispanohablantes: “Los portugueses sí que suelen entender a los españoles, pero estos presentan, en ocasiones, ciertas dificultades”; “A veces, dependiendo de la velocidad o el acento que tenga la otra persona me resulta mas facil entenderlo, pero la mayoría de las veces no soy capaz de seguir la conversacion, al menos por mi parte, sin embargo, para la parte portuguesa si que es capaz de entenderme adecuadamente aunque no sepa español”. Otros informantes, como el número 41, piensan que su escaso conocimiento del portugués puede suponer un problema en la comunicación, lo que le provoca incomodidad.

Además, un 4,1% de los estudiantes de la UNEX piensa que esa incomprensión es la causa de que la IC no pueda facilitar, en ocasiones, una comunicación eficaz entre hispanohablantes y lusófonos: “En algunas ocasiones si, pero en otras puede llevar algo de confusión” (inf. n.º 37); “Porque con los falsos amigos se puede malentender la comunicación” (inf. n.º 39). Los estudiantes de la UÉV, por su parte, manifiestan que esa incomprensión se da mayoritariamente por parte de los hispanohablantes, como explica el informante n.º 109:

Os espanhóis, dependendo do seu sítio de origem, e tirando casos excepcionais, raramente compreendem o português falado, muito menos com dialético Algarvio, local onde habito e cresci. Por vezes compreendem e mesmo assim pedem me para falar espanhol. O que é na minha opinião um tanto ridículo visto que são incrivelmente similares as duas línguas na minha ótica, e se não o compreendem é porque nem sequer tentam na maioria das vezes.

Incluso hay quienes piensan que “*Os portugueses esforçam-se para entender os espanhóis, para o contrário não ocorre*” (informante n.º 98). Sin embargo, algunos reconocen que, en ocasiones, los lusófonos no pueden entender el español, “*principalmente porque os espanhóis costumam falar muito depressa*” (inf. n.º 82); “*No geral o português entende bem o espanhol. O que complica a compreensão muitas vezes é a rapidez com que os espanhóis falam e certas palavras que são diferentes. Ao haver intercompreensão essa barreira torna-se mais fraca*” (inf. n.º 99). En este sentido, observamos que para conseguir una comunicación satisfactoria a través de la IC no solo es necesario prestar una especial atención al interlocutor, sino también intentar moderar la rapidez del discurso. Por otro lado, otros informantes prefieren “*ter ma conversa direta em que tenha a certeza que ambos estamos a perceber o que cada um quer dizer num idioma. A conversa por modo de intercompreensão pode ter o risco de deixar escapar algumas coisas*” (inf. n.º 80).

5. Afecto

Las creencias vinculadas con aspectos afectivos se registran exclusivamente en la pregunta 11.1, concerniente a la comodidad con el uso de la IC entre hispanohablantes y lusófonos. Podemos distinguir entre los argumentos afectivos de carácter positivo y los de carácter negativo, como explicamos a continuación. Los primeros son aquellos que valoran positivamente la otra lengua o la propia práctica de la IC: “Me siento cómoda porque me gusta el idioma, y por seguir aprendiendo” (informante n.º 10); “Porque el portugués es uno de mis idiomas favoritos” (inf. n.º 14); “Porque me resulta divertido e interesante la forma que tenemos de expresarnos” (n.º 30). En concreto, un 9,1% de los informantes de la UNEX aduce este tipo de argumentos, mientras que son 4,2% las respuestas del cuestionario en portugués, como la del inf. número 117, que afirma que se siente cómodo utilizando la IC porque *adora a língua*.

En contraste, un 14,6% de estudiantes de la UÉV y un 10,6% de la UNEX asocia su incomodidad a una valoración negativa de la lengua vecina: “*É uma língua que não gosto nada. Nem de ouvir falar, nem de falar*” (inf. n.º 101). En algunos casos, los informantes valoran negativamente el modo comunicativo de la IC porque *não gostan* (inf. n.º 104) de ponerlo en práctica: bien porque “se siente raro” (inf. n.º 43), bien porque no se sienten seguros (inf. n.º 64) o, simplemente, porque prefieren comunicarse de otra forma. Estas creencias confirman, en definitiva, lo explicado anteriormente: los factores afectivos son ciertamente relevantes a la hora de escoger el modo de comunicación entre hablantes que no comparten L1. El hecho de valorar negativamente una lengua, o la práctica de la IC, puede ser determinante a la hora de establecer un discurso monolingüe o bilingüe.

6. Cercanía geográfica

En la pregunta 12.1, un 10,2% y un 9,4% de los informantes de la UNEX y de la UÉV, respectivamente, aluden a la cercanía geográfica que existe entre Portugal y España: “Porque Portugal es un país que está tan pegado que deberíamos controlar en mayor o menor medida su lengua de tal manera que pudiéramos comunicarnos con mediana fluidez” (inf. n.º 9); “*Porque estamos muito próximos, e há muitos espanhóis a virem cá como o contrario*” (inf. n.º 106). De acuerdo con los informantes, la cercanía entre ambos países y el contacto habitual entre hispanohablantes y lusófonos son motivos necesarios para desarrollar, al menos, las competencias receptivas de la lengua vecina.

7. Otros

Concretamente en la pregunta 12.1, un 16,4% de los hispanohablantes informantes y un 15,1% de los lusófonos alude a razones diferentes a las detalladas en los puntos (1.) – (6.) Los informantes n.º 19, n.º 25 y n.º 80, por ejemplo, no ofrecen una respuesta absoluta, pues piensan que la IC podría ser eficiente tan solo bajo algunas circunstancias: “En situaciones informales o urgentes”; “Dependiendo la zona”; “*Depende da complexidade da conversa*”. En esta misma línea, el inf. n.º 34 supone que sí, “pero depende del grado de conocimiento de ambas partes del idioma”. En definitiva, el uso de la IC o de una L2 entre hablantes de español y de portugués no es categórico, de acuerdo con los informantes, sino que puede variar dependiendo de ciertos factores.

Por otro lado, el inf. n.º 122 piensa que la IC “*seria uma forma de ligar ambas as culturas*” y el n.º 109 hace un alegato a las razones por las que “*Portugal e Espanha deveriam de ser o mais rapidamente uma única entidade política e cultural*”, en la que “*a intercompreensão, e comunicação seriam apenas um dos passos para este efeito*”. Como podemos observar, las creencias sobre la IC que aportan los estudiantes no son exclusivamente lingüísticas, sino que responden también a aspectos culturales.

8. NS/NC

Como se ha señalado anteriormente, algunos informantes no sabían o no querían responder a la pregunta 2.1. En concreto, fueron incluidas en esta categoría un 1,9% y un 14,3 de las respuestas de los lusófonos e hispanohablantes informantes, respectivamente.

Las respuestas recogidas presentan, en definitiva, creencias muy variadas sobre la IC. Los resultados de las preguntas abiertas muestran opiniones mayoritariamente positivas sobre esta estrategia comunicativa, pero también negativas, que nos ayudan a conocer los motivos de la comodidad o incomodidad de los estudiantes con la IC y, asimismo, la justificación a sus creencias sobre la eficiencia o ineficiencia de esta práctica entre hispanohablantes y lusófonos.

Una vez analizadas las preguntas 11, 11.1, 12 y 12.1, a continuación exponemos los resultados de la última pregunta del cuestionario: la número 13. Hasta el momento, hemos visto que el porcentaje de estudiantes que se sienten cómodos con la IC es significativo y, además, que la mayoría de informantes consideran que la IC podría facilitar la comunicación entre hispano- y lusohablantes. Sin embargo, bien podría ocurrir que, a pesar de manifestar estas creencias favorables sobre la IC, los estudiantes optaran por comunicarse a través del uso de una lengua franca, por considerarlo más eficiente. Es por esto que decidimos preguntar a los informantes sobre el modo de comunicación que consideran más eficiente entre los hablantes de español y los de portugués, concretamente en actos de habla informales.

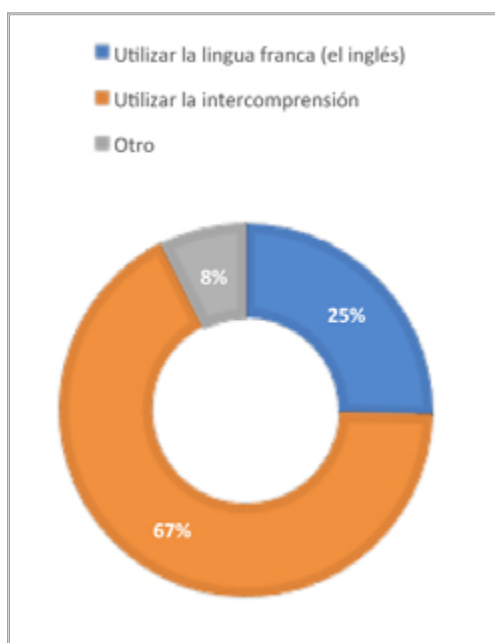
Tal y como puede observarse en el gráfico 7, que se expone en la siguiente página, los resultados de la pregunta 13 son cuasi análogos entre hispanohablantes y lusófonos. La mayor parte del estudiantado de ambas universidades, un 67% y un 69% de los informantes de la UNEX y la UÉV, piensa que la IC es el modo de comunicación más eficiente entre los hablantes de español y los de portugués, concretamente en actos de habla informales. Esto parece responder a los factores señalados anteriormente: la facilidad para expresarse en la lengua materna de cada uno o la proximidad lingüística entre el portugués y el español. Sin embargo, la IC puede presentar las desventajas que señalan algunos informantes, como la falta de entendimiento en algunas situaciones determinadas o la incomodidad de los locutores con la práctica de discursos multilingües.

**A la hora de hablar con personas portuguesas en un contexto informal
(en la calle, con amigos, en zonas públicas...),**

¿qué piensas que es más eficiente?

**Na altura de falar com pessoas espanholas num contexto informal (na
rua, com amigos, em lugares públicos,),
o que pensas que é mais eficiente?**

Estudiantes de la UNEX



Estudiantes de la UÉV

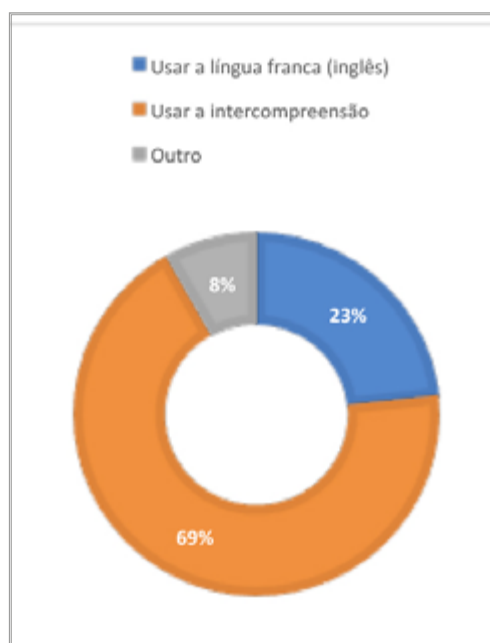


Gráfico 7: Resultados sobre el modo de comunicación más eficiente entre hispano- y lusohablantes: creencias del estudiantado de la UNEX y la UÉV

Por otro lado, un 25% de hispanohablantes y un 23% de lusófonos piensa que es más eficiente el uso del inglés (véase gráfico 7). La comunicación a través de una lengua franca presenta la comodidad de los discursos monolingües y, por supuesto, garantiza el entendimiento mutuo si ambos locutores poseen un suficiente conocimiento de la lengua. Sin embargo, algunos de los informantes de la UÉV manifiestan descontento respecto al nivel de inglés de los hispanohablantes: *“Os espanhóis normalmente não falam inglês suficiente para manter conversa elaborada então é mais fácil utilizar línguas latinas devido à semelhança”* (informante n.º 108). De hecho, un 66,3% de los hispanohablantes informantes conoce la lengua inglesa, frente a un 87,5% de los lusófonos. En definitiva, el escaso conocimiento de la lengua franca podría dificultar la comunicación.

Las *Otras/Outras* respuestas, que representan un 8% de los resultados en ambos casos, se pueden clasificar en tres grupos: en primer lugar, aquellas que se refieren a la igual eficiencia de ambos modos de comunicación: *“Creo que los dos son iguales de eficientes”* (informante n.º 53); *“Usar ambas da forma mais eficiente”* (inf. n.º 103) *“Utilizar ambos*

para uma maior eficiência e flexibilidade” (inf. n.º 119). En segundo lugar, aquellas que mencionan el uso de la propia lengua vecina como modo de comunicación más eficiente: “Utilizar el portugués” (inf. n.º 65); “*Usar a língua espanhola*” (inf. n.º 115); “*Normalmente abordo em espanhol*” (inf. n.º 144). Por último, aquellos que piensan que ello depende de ciertos factores: “Depende de lo cerca que este su ciudad de la frontera” (inf. n.º 38), “Depende en que situación me encuentre. Si es urgente, optaría por la lingua franca. En caso de que no lo fuera, podría utilizar la intercomprensión” (inf. n.º 33).

Tras haber presentado y analizado las respuestas de los cuestionarios, tan solo resta enumerar las conclusiones a las que hemos llegado en la presente investigación.

5. Conclusiones

En este apartado se exponen las conclusiones del trabajo en función de los objetivos planteados en el apartado 1.2. Además, se presentan las reflexiones personales del autor derivadas del análisis de los resultados.

Los estudios lingüísticos constatan que, a pesar de que la intercomprensión oral entre el español y el portugués sea asimétrica, el grado de entendimiento mutuo entre hispanohablantes y lusófonos es alto; tanto, que permite la comunicación entre ambos sin necesidad de aprender la otra lengua, utilizando cada uno la suya. Sin embargo, los discursos entre los hablantes de español y los de portugués no siempre se dan a través de la IC, pues, en ocasiones, los hablantes prefieren hacer uso de una L2. En esta línea, el primer objetivo era reflexionar si, de acuerdo con las creencias de los estudiantes de la Universidad de Extremadura y la Universidad de Évora –que se encuentran cerca de la frontera hispano-lusa–, la IC oral podría ser un modo de comunicación eficiente entre los hablantes de portugués y los de español, concretamente en actos de habla informales, en contraste con el uso de una *lingua franca*.

De acuerdo con las 150 respuestas analizadas, podemos concluir que un porcentaje significativo de estudiantes de la UNEX y de la UÉV piensa que, en efecto, tal y como señalan los estudios lingüísticos, la práctica de la IC resulta eficiente en la comunicación entre hispanohablantes y lusófonos. Cerca de un 70% de los informantes piensa que la IC es el modo de comunicación más eficiente entre los hablantes de español y los de portugués, concretamente en actos de habla informales, frente a un 25% de los informantes que cree que, por el contrario, lo es el uso del inglés. El resto de estudiantes señala la igual eficiencia de ambos modos de comunicación, así como el uso de la lengua vecina.

El segundo objetivo era describir las creencias lingüísticas del estudiantado de la UNEX y de la UÉV acerca de la IC entre hispanohablantes y lusófonos. Como se ha destacado a lo largo del trabajo, la elección de un discurso monolingüe o multilingüe entre personas que no comparten L1 no solo depende de aspectos estrictamente tipológicos, vinculados con la proximidad de las lenguas en cuestión, sino que también intervienen factores cognitivos, psicológicos, pragmáticos, sociolingüísticos... El estudio de las creencias lingüísticas es, en este sentido, relevante para el estudio de la IC entre el español y el portugués.

Las respuestas muestran que los lusófonos se sienten más cómodos con la IC que los hispanohablantes, pero, en general, tanto los estudiantes de la UNEX como lo de la UÉV son conscientes de que esta estrategia podría facilitar la comunicación entre

los hablantes de portugués y los de español. A través de las creencias del estudiantado podemos observar, además, las ventajas y las desventajas de la IC, que pueden llegar a influir en su comodidad o incomodidad con esta práctica y, en consecuencia, con su preferencia por discursos monolingües o multilingües. Las respuestas más recurrentes se vinculan con la facilidad para expresarse en la lengua materna de cada uno y comprender la del interlocutor. También son abundantes las valoraciones positivas y negativas de la lengua vecina, así como las reflexiones sobre el aprendizaje de la lengua vecina a través de la propia práctica de la IC. Además, encontramos hispanohablantes que manifiestan tener dificultades a la hora de comprender a los lusófonos, mientras que, en el caso contrario, estos manifiestan no ser comprendidos.

En cuanto a los objetivos específicos, planteábamos comparar las destrezas orales en la lengua vecina de los estudiantes de ambas universidades, para analizar si existían o no diferencias significativas al respecto. En concreto, preguntamos a los estudiantes por una autoevaluación de sus competencias en CO y EO en portugués –para los estudiantes de la UNEX– y español –para los de la UÉV–.

Los resultados de los estudiantes que no conocen la lengua vecina muestran que, en efecto, los lusófonos comprenden mejor el español que los hispanohablantes el portugués, pero que, en general, ambos pueden llegar a entenderse mutuamente. Sin embargo, los estudiantes que no conocen la lengua vecina muestran resultados ciertamente negativos sobre sus habilidades de EO en la misma, especialmente en el caso de los hispanohablantes. Evidentemente, los estudiantes que sí que han aprendido o adquirido la lengua vecina presentan mejores competencias orales en la misma y, acerca de esto, cabe subrayar las diferencias entre el conocimiento de lenguas entre los estudiantes de la UNEX y los de la UÉV: mientras que en la universidad portuguesa un 57,3% de los informantes habla español, en la española tan solo habla portugués un 19,7%.

En conclusión, a través de esta investigación hemos podido comprobar que los estudiantes de la UNEX y de la UÉV no solo se sienten familiarizados con el fenómeno de la IC, sino que también son conscientes de que esta estrategia puede facilitar la comunicación entre hispanohablantes y lusófonos. Además, la mayoría de los informantes piensa que la IC es, de hecho, más eficiente que el uso de una lengua franca como el inglés, al menos en actos de habla informales.

Sin embargo, tal y como dejábamos constancia anteriormente, este estudio cuenta con un error muestral mayor del que nos hubiera gustado, por lo que no podemos hacer afirmaciones categóricas al respecto. Somos conscientes de que los resultados y conclusiones que presentamos podrían presentar variaciones si se replicaran en una escala mayor. Pensamos, además, que sería interesante realizar una investigación similar a esta en una zona alejada de la frontera hispano-lusa, para contrastar las creencias de los hablantes sobre la IC con las que se han descrito en este estudio, y, asimismo, investigar la IC entre el español y el portugués en actos de habla formales, para comprobar si la preferencia por el uso de las lenguas francas es mayor en ese caso.

Para finalizar este trabajo, nos gustaría compartir una breve reflexión sobre la IC y el caso particular de España. En el hipotético caso de que las lenguas romances tuvieran más presencia en la educación y en los medios de comunicación, los hablantes podrían desarrollar con más facilidad esas destrezas receptivas en lenguas como el portugués, el

catalán o el gallego, en un paso hacia el multilingüismo. Pero, a falta de esto, es factible hacer un esfuerzo personal por estar más en contacto con las lenguas romances, por acostumbrarse a escucharlas y por intentar comprenderlas; un esfuerzo por intentar leer pequeños textos en lenguas descendientes del latín, para más adelante poder tener un acceso privilegiado a José Saramago, a Mercé Rodoreda o a Rosalía de Castro, en lenguas que comparten más similitudes que diferencias con el castellano. Tal y como señala el informante número 93, “*Se todos tentarem, todos consseguem*”. A través de ese esfuerzo personal, Europa estaría cada vez más “Unida en la diversidad”.

6. Referencias Bibliográficas

- ACUÑA, E., DEL VALLE, M. G. e IBÁÑEZ, M. L. (2017): “Lenguas extranjeras e intercomprensión: hacia un enfoque pedagógico intercultural”, *Aportes Científicos desde Humanidades*, n.º 12, vol. 1, pp. 35-41. Recuperado de: <http://editorial.unca.edu.ar/Publicacione%20on%20line/Aporte%2012-13%20Online/n%2012%20vol-1.htm> [Consulta: 15/03/2020].
- ALVAR, M., HERNÁNDEZ, C. y SCHIMEDELY, J. (coord.) (2011): *De una a cuatro lenguas – Intercomprensión románica: del español al portugués, al italiano y al francés*, Arco libros: Madrid.
- ÁLVAREZ, M. R. (2017): “Intercomprensión entre lenguas en contacto: portugués/español”, en *Intercomprensión románica* (eds. Violeta Martínez, Manuel Pruñonosa), LynX, Annexa n.º 23, pp. 75-88. Recuperado de: <http://roderic.uv.es/handle/10550/59382> [Consulta: 09/01/2020].
- AMANTE, M. F. (2010): “Local discursive strategies for the cultural construction of the border: The case of the Portuguese–Spanish border”, *Journal of Borderlands Studies*, n. 25:1, pp. 99-114.
- BAKER, C. (1992): *Attitudes and Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BARRAGÁN, R. A. (2018): “Creencias, actitudes e ideologías lingüísticas de jóvenes hispanohablantes colombianos en relación con algunas variedades del español peninsular”, *Actas do XIII Congreso Internacional de Lingüística Xeral*, Vigo, pp. 102-109.
- BEERKENS, R. (2010): *Receptive multilingualism as a language mode in the Dutch–German border area*, Münster: Waxmann.
- BIKANDI, U. y TUSÓN, A. (2001): *Las actitudes lingüísticas: Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, Barcelona: Grao.
- BRAUNMÜLLER, K. (2000): “On types of multilingualism in Northern Europe in the late Middle Ages: language mixing and semicommunication”, *The Nordic Languages and Modern Linguistics* n.º 10, G. Thórhallsdóttir (ed.), Reykjavík: University of Iceland, pp. 61-70.
- BRAUNMÜLLER, K. (2007): “Receptive multilingualism in Northern Europe in the Middle Ages: A description of a scenario”, *Receptive multilingualism* (eds. Jan D. ten Thije; Ludger Zeevaert), pp. 25-47. DOI: <https://doi.org/10.1075/hsm.6.04bra>.
- BRAUNMÜLLER, K. (2013): “Communication based on receptive multilingualism: advantages and disadvantages”, *International Journal of Multilingualism*, vol. 10, n. 2, pp. 214-223. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/14790718.2013.789524>.

- CALVO, F. J. (2018): "Interfaces entre la historia de la lengua y la intercomprensión en lenguas románicas", *Actas do XIII Congreso Internacional de Lingüística Xeral*, Vigo, pp. 154-159. Recuperado de: <<http://cilx2018.uvigo.gal/actas/pdf/661465.pdf>> [Consulta: 04/02/2020].
- CAPUCHO, F. (2008): "L'intercompréhension est-elle une mode ?", *Pratiques*, pp. 238-250. Recuperado de: <<http://journals.openedition.org/pratiques/1252>> [Consulta: 14/03/2020].
- CÁRCAMO, M. (2016): "Las actitudes y creencias de aprendientes brasileños de ELE hacia las variedades diatópicas del español. El caso de las formas de tratamiento", Masterprogram – Stockholms universitet.
- CASTELEIRO, J. M. y REIS, S. (2007): "A Intercompreensão entre o Português e o Espanhol: Diferenças fonético-fonológicas e lexicais", *Diálogos em Intercompreensão* (eds. F. Capucho, A. A. P. Martins, C. Degache & M. Tost), Lisboa, Universidade Católica, pp. 347-356.
- CANAGARAJAH, S. (2007): "Lingua Franca English, Multilingual Communities, and Language Acquisition", *The Modern Language Journal*, vol. 91, pp. 923-939.
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES (s.f.): "Registro", *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de: < https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/registro.htm> [Consulta: 30/04/2020].
- CESTERO, A. y PAREDES, F. (2014): "Creencias y actitudes hacia las variedades del español en el siglo XXI: avance de un proyecto de investigación", *Estudios Lingüísticos e Filológicos*. ANAIS. XVII Congreso Internacional Asociación de Lingüística y Filología de América Latina, pp. 1-13. Recuperado de: < https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-93032018000200011> [Consulta: 02/04/2020].
- COUPLAND, N. y JAWORSKI, A. (1997): *Sociolinguistics: A reader and a coursebook*. London: Macmillan Press.
- DEL RÍO, E. (2005): "Babel y Barroco: 'Hablar en lenguas' y otras manifestaciones teolingüísticas áureas", *Revista de Filología Española*, vol. 75, pp. 27-47. Recuperado de: <<http://revistadefilologiaespanola.revistas.csic.es/index.php/rfe/article/viewFile/76/75>> [Consulta: 31/03/2020].
- DELSING, L. O y LUNDIN, K. (2005): "Håller språket ihop Norden? En forskningsrapport om ungdomars förståelse av danska, svenska och norska" (¿Mantiene el idioma unido a los países nórdicos? Un informe de investigación sobre la comprensión de los jóvenes de Danés, sueco y noruego), *TemaNord*, Köpenhamn, Recuperado de: <https://portal.research.lu.se/portal/files/5905032/625654.pdf> [Consulta: 18/02/2020].
- DOTRAS, A. (2019): "Los comportamientos sociolingüísticos portugueses y españoles en el Persiles de Cervantes", en *Los trabajos de Cervantes – XXI Coloquio internacional de la Asociación de Cervantistas* (eds. Rafael González, Almudena García), Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 99-108. Recuperado de: <<https://publicaciones.uclm.es/los-trabajos-de-cervantes/>> [Consulta: 31/03/2020].
- DOYÉ, P. (2005): "Intercomprehension: Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education", Language Policy Division – Council of Europe, Strasbourg.
- Eco, U. (1994): *La búsqueda de la lengua perfecta en la cultura europea*, Barcelona: Crítica.

- FELDMAN, A. y HANA, J. (2010): *A resource-light approach to morpho-syntactic tagging*, Brill.
- FERNÁNDEZ, A. *et al.* (2008): “Reflexiones metodológicas sobre la técnica de la entrevista semidirigida”, XV Congreso Internacional de la Alfal, Montevideo, Universidad de Santiago de Compostela. Recuperado de: < [https://www.academia.edu/16239033/Reflexiones metodológicas sobre la técnica de entrevista semidirigida](https://www.academia.edu/16239033/Reflexiones_metodológicas_sobre_la_técnica_de_entrevista_semidirigida) > [Consulta: 16/04/2020].
- GRADEJAS, J. M. (2010): *Las lenguas románicas*, Madrid: Arco Libros.
- GONZÁLEZ, J. (2008): “Metodología para el estudio de las actitudes lingüísticas”, *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística* (eds. Inés Olza Moreno, Manuel Casado Velarde y Ramón González Ruiz), Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, pp. 229-238. Recuperado de: <<https://core.ac.uk/download/pdf/83571986.pdf>> [Consulta: 14/04/2020].
- GOOSKENS *et al.* (2018): “Mutual intelligibility between closely related languages in Europe”, *International Journal of Multilingualism*, vol. 15, n.º 2, pp. 169-193. Recuperado de: <<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/14790718.2017.1350185?needAccess=true>> [Consulta: 09/01/2020].
- GREGORY, M. y Carroll, S. (1986): *Lenguaje y Situación. Variedades del lenguaje y sus contextos sociales*, México: FCE.
- GUTIÉRREZ-REXACH, J. (2016): *Enciclopedia de Lingüística Hispánica*, London: Routledge.
- HÁZ, É. (2005): *Deutsche und Niederländer. Untersuchungen zur Möglichkeit einer unmittelbaren Verständigung* [Germans and Dutchmen: investigations of the possibility of immediate understanding], Hamburg.
- HENRIQUES, E. (2000): “Intercomprensão de texto escrito por falantes nativos de português e de español”, *DELTA* vol. 16, n.º 2, pp. 263-295. Recuperado de: < <http://www.scielo.br/pdf/delta/v16n2/a03v16n2.pdf> > [Consulta: 09/01/2020].
- HERNÁNDEZ CAMPOY, J. M. y Almeida, M. (2005): *Metodología de la investigación sociolingüística*, Albolote: Comares.
- HIDALGO, R. (2013): “De la intercomprensión a la práctica del plurilingüismo: una nueva relación entre lenguas”, *El plurilingüismo en la enseñanza en España*, pp. 173-193.
- JÁGROVÁ *et al.* (2019): “Language Models, Surprisal and Fantasy in Slavic Intercomprehension”, *Computer Speech and Language* n.º 53, pp. 242-275. Recuperado de: <<https://www.sciencedirect.com/sdfe/reader/pii/S0885230817300451/pdf>>.
- JANSEN, J. (1989): “On the Mutual Intelligibility of Spanish and Portuguese”, *Hispania*, vol. 72, n.º 4, pp. 848-852. Recuperado de: <<https://www.jstor.org/stable/343562>> [Consulta: 09/01/2020].
- KABATEK, J.; PUSCH, C. (2011): “The Romance languages: Typology”, *The Languages and Linguistics of Europe. A Comprehensive Guide*, Berlin/New York: Mouton de Gruyter, pp. 69-96.
- KLAVEREN *et al.* (2013): “Practices and Potentials of Intercomprehension”, *Master Intercultural Communication*, Universiteit Utrecht. Recuperado de: <<https://www.jantenthije.eu/wp-content/uploads/2010/08/Intercomprehension-Report-DGT-tenthije2013.pdf>> [Consulta: 09/01/2020].
- LEECH, G. N. (1983): *Principles of Pragmatics*, Londres: Longman.
- LÓPEZ ALONSO, C. y SÉRÉ, A. (2001): “Procesos cognitivos en la intercomprensión”,

- Revista de Filología Románica*, vol. 18, pp. 13-32. Recuperado de: < <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=285922> > [Consulta: 12/03/2020].
- LÓPEZ ALONSO, C. y SÉRÉ, A. (2005): “Galanet: una plataforma de enseñanza multimedia interactiva para la intercomprensión en lenguas románicas”, *Palabras, norma, discurso. En memoria de Fernando Lázaro Carreter* (eds. Luis Santos *et al.*), Salamanca: Ediciones Universidad, pp. 695-709.
- LÓPEZ MORALES, H. (2004): *Sociolingüística*, Madrid: Gredos.
- LÓPEZ-ROLDÁN, P.; FACHELLI, S. (2015): *Metodología de la investigación social cuantitativa*, Universitat Autònoma de Barcelona: Dipòsit Digital de Documents.
- LUNGU, D. (2014): “Intercomprehension or How to Learn Languages in Tandem”, *Frontiers of Language and Teaching*, vol. 5, pp. 155-159. Recuperado de: <[https://www.academia.edu/8833392/Intercomprehension or How to Learn Languages in Tandem](https://www.academia.edu/8833392/Intercomprehension_or_How_to_Learn_Languages_in_Tandem)> [Consulta: 18/02/2020],
- MARTÍNEZ, V. y PRUÑONOSA, M. (2017): “De intercomprensión románica. Perspectivas y alcances”, en *Intercomprensión románica*, LynX, Annexa n.º 23, pp. 5-19. Recuperado de: <<http://roderic.uv.es/handle/10550/59382>> [Consulta: 09/01/2020].
- MATESANZ, M. (2019): “Conciencia lingüística en la construcción de discursos multilingües: la intercomprensión espontánea en portugués”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 81, n.º 1, pp. 75-96. Recuperado de: <<https://ricoei.org/RIE/article/view/3557/4053>> [Consulta: 09/01/2020].
- MAURUD, Ø. (1976): “Reciprocal Comprehension of Neighbour Languages in Scandinavia”, *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 1, pp. 49-72. Recuperado de: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0031383760200104>> [Consulta: 29/03/2020].
- MEISSNER, F. J. (2004): “Modelling plurilingual processing and language growth between intercomprehensive languages”, *Translation in der globalen Welt und neue Wege in der Sprach- und Übersetzer Ausbildung (Innsbrucker Ringvorlesung zur Translationswissenschaft II)*, Frankfurt a. M.: Peter Lang, pp. 31-57. Recuperado de: <http://archive.ecml.at/mtp2/Alc/pdf/Meissner_2004.pdf> [Consulta: 29/03/2020].
- MEISSNER, F. J. (2014): *Manual of Language Acquisition* (ed. Christiane Fäcke), Manual of Romance Linguistics 2, New Handbook Series.
- MENDES, E. A. (1998): “Ensino do léxico português para hispanofalantes”, *Para acabar de vez com Tordesilhas*. Lisboa: Colibri, pp. 91-100.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2015): “Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato”, *BOE* n.º 3, pp. 169-546. Recuperado de: < https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-37 > [Consulta: 21/04/2020].
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2017): “Guía para docentes y asesores españoles en Portugal”. Subsecretaría, Subdirección General de Cooperación Internacional Recuperado de: <<http://www.educacionyfp.gob.es/portugal/dam/jcr:b4a127e0-afaa-4af7-8ed8-c455e3823b32/gu-adocentesasesoresportugal2017.pdf>> [Consulta: 21/04/2020].
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2019): “Estadística de las enseñanzas no universitarias curso 2017-2018 - Enseñanza de lenguas extranjeras”. Recuperado de: <<http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:0008fa9a-b207-48d1-a2fd-b4843bc61130/nota-17-18.pdf>> [Consulta: 21/04/2020].

- MORENO CABRERA, J.C. (2012): “Escritos sobre el españolismo lingüístico (2011-2012”, Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de: <<https://www.academia.edu/34831697/ESCRITOS SOBRE EL ESPAÑOLISMO LINGÜÍSTICO 2011-2012>> [Consulta: 29/04/2020].
- NAVAS, M. V. (2015): “Actitudes lingüísticas en una situación de contacto de lenguas”, *Revista de Filología Románica* 32, n.º 1, pp. 11-20. Recuperado de: <<https://revistas.ucm.es/index.php/RFRM/article/view/54689>> [Consulta: 29/03/2020].
- PLOQUIN, F. (2005): “Esprit de famille. On peut déjà se comprendre entre locuteurs de langues romanes”, *Le Monde diplomatique*, p. 23. Recuperado de: <<https://www.monde-diplomatique.fr/2005/01/PLOQUIN/11842>> [Consulta: 30/03/2020].
- RASINGER, S. (2019): *La investigación cuantitativa en Lingüística: Una introducción*. Madrid: Akal.
- RICHMAN, S. (1980): *A comparative study of Spanish and Portuguese*, Department of Romance Languages, University of Pennsylvania.
- ROJAS, D. (2012): “Percepción y valoración de variedades geográficas del español de Chile entre hispanohablantes santiaguinos”, *Boletín de Filología*, vol. 47, pp. 137-163. Recuperado de: <<https://scielo.conicyt.cl/pdf/bfilol/v47n1/art06.pdf>> [Consulta: 02/04/2020].
- SÁNCHEZ, F. (2001): *Proyecto de gramática histórica y comparada de las lenguas romances*, Lincom, Studies in Romance Linguistics.
- SANTOS, S. y MENDES, L. (2006): “Awareness and Practice of Plurilingualism and Intercomprehension in Europe”. *Language and Intercultural Communication*, n.º 6(3), pp. 211-218. DOI: <https://doi.org/10.2167/laic248.0> [Consulta: 30/03/2020].
- SHOPOV, T. (2010): “Intercomprehension analysis: innovative work”, Kyiv University. Recuperado de: <<https://www.researchgate.net/publication/316641309>> [Consulta: 17/03/2020].
- STURZA, E. R. (2019): “Portunhol: a intercompreensão em uma língua da fronteira”, *Revista Iberoamericana De Educación*, vol. 81 n. 1, pp. 97-113. Recuperado de: <<https://rieoei.org/RIE/article/view/3568/4055>> [Consulta: 29/03/2020].
- SWARTE, F. H. (2016): *Predicting the mutual intelligibility of Germanic languages from linguistic and extralinguistic factors*, Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- TAGLIAVINI, C. (1993): *Orígenes de las lenguas neolatinas – Introducción a la filología Romance*, Fondo de cultura económica.
- TRINDADE, T. (2003): “La proximidad entre el portugués y el español ¿facilita o dificulta el aprendizaje?”, *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad: actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, ASELE*. Recuperado de: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2802172>> [Consulta: 20/03/2020].
- UNIÓN EUROPEA (2000): “Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea”, *DOUE C 364/01*. Recuperado de: <https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_es.pdf>.
- UNIÓN EUROPEA (2012a): “Intercomprehension: exploring its usefulness for DGT the Commission and the EU”, *Studies on translation and multilingualism*. Luxembourg: Office des publications de l'Union européenne. Recuperado de: <<https://termcoord.eu/wp-content/uploads/2013/08/Intercomprehension.pdf>> [Consulta: 09/01/2020].

- UNIÓN EUROPEA (2012b): “Versión consolidada del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea”, *DOUE C* 326/47. Recuperado de: <<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:12012E/TXT&from=es>> [Consulta: 15/03/2020].
- UNIÓN EUROPEA (2014): “Conclusiones del Consejo, de 20 de mayo de 2014, sobre el multilingüismo y el desarrollo de competencias lingüísticas”, *DOUE C* 183/03. Recuperado de: <[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614\(06\)&from=ES](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614(06)&from=ES)>.
- UNIÓN EUROPEA (2017): “IC EU”; <<http://iceu.enoalinguistics.com>> [Consulta: 15/03/2020].
- UNIÓN EUROPEA (s.f.-a): “Lenguas de la UE”; <https://europa.eu/european-union/about-eu/eu-languages_es> [Consulta: 15/03/2020].
- UNIÓN EUROPEA (s.f.-b): “Acerca de la política de multilingüismo”; <https://ec.europa.eu/education/policies/multilingualism/about-multilingualism-policy_es> [Consulta: 15/03/2020].
- UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA (s.f.): *La UEx en cifras*, <<https://www.unex.es/conoce-la-uex/la-uex-en-cifras>> [Consulta: 16/04/2020].
- UNIVERSIDADE DE ÉVORA (s.f.): *UE em Números*. <<https://www.uevora.pt/universidade/factos-numeros>> [Consulta: 16/04/2020].
- VELA, C. (2013): “El papel de las actitudes lingüísticas en los procesos de intercomprensión en lenguas románicas”, *Actas del XXVI Congreso Internacional de Lingüística y de Filología Románicas*, vol. 6, pp. 705-715. Recuperado de: <https://www.academia.edu/12135843/El_papel_de_las_actitudes_lingüísticas_en_los_procesos_de_intercomprensión_en_lenguas_románicas>
- VEZ, J. M. (2007): “La cultura europea de la intercomprensión”, *Cauce*, n.º 30, pp. 501-526. Recuperado de: <https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce30/cauce30_23.pdf> [Consulta: 04/02/2020].
- VOEGELIN, C.F. y HARRIS, Z.S. (1962): “Training in Anthropological Linguistics”, *American Anthropologist*, vol. 54/3, pp. 322-327. Recuperado de: <<https://anthrosource.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1525/aa.1952.54.3.02a00030>> [Consulta: 29/03/2020]
- ZEEVAERT, L. (2007): “Receptive multilingualism and inter-Scandinavian semicommunication”, *Receptive multilingualism*, pp. 103-135, Amsterdam: John Benjamins.

7. Anexo

Cuestionario en português

Disponível em: <https://forms.gle/RXavkG2BJa4chJsM8>

Estudo comparativo entre o português e o espanhol

Este questionário é confidencial. Necessitarás aproximadamente 5 minutos para completá-lo. A informação recolhida será usada para a elaboração do trabalho final de licenciatura (Trabajo Final de Grado) de Daniel Eide Calatayud. A tua participação é voluntária. Tens a opção de deixar em branco a resposta de qualquer pergunta e o direito de deixar o inquérito a qualquer momento. Caso não queiras que se utilizem as respostas do teu inquérito no estudo, ou tiveres alguma dúvida, podes contactar com o Daniel, através do seu email: dec9@alu.ua.es.

Muito obrigado pela tua colaboração!

1. Sexo

- ☐ Mulher
- ☐ Homem
- ☐ Não binário
- ☐ Prefere não dizer

2. Idade (em número)

3. Lugar de nascimento (indica a cidade)

4. Atualmente, és estudante da Universidade de Évora?

- ☐ Sim
- ☐ Não

5. A qual área de conhecimento pertence a tua licenciatura ou mestrado?

- ☐ Artes e humanidades
- ☐ Ciências
- ☐ Ciências da Saúde
- ☐ Ciências Sociais e Jurídicas
- ☐ Engenharia e Arquitetura

6. Quantos idiomas falas?

- ☐ Português
- ☐ Inglês
- ☐ Espanhol
- ☐ Outro:

7. Consideras o português a tua língua materna?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Talvez

8. Podes entender uma conversa em espanhol?

☐ Muito mal ☐ Mal ☐ Um pouco ☐ Bem ☐ Muito bem

9. Podes participar numa conversa em espanhol?

☐ Muito mal ☐ Mal ☐ Um pouco ☐ Bem ☐ Muito bem

Por favor, lê o seguinte texto acerca da intercompreensão:

O termo “intercompreensão” é utilizado para designar a capacidade que o falante (ou leitor) tem de usar uma determinada língua para entender outra língua, sem necessidade de a saber ou tê-la estudado anteriormente. Geralmente ocorre com línguas estreitamente relacionadas entre si, como o espanhol e o italiano.

10. Alguma vez experimentaste a intercompreensão em primeira pessoa com falantes de espanhol?

☐ Sim
☐ Não
☐ Talvez

11. Em situações informais (na rua, com amigos, em lugares públicos, ...) sentes-te confortável em utilizar a intercompreensão como um meio de comunicação com espanhóis?

Sim

Não

Talvez

11.1. Explica porque sim / porque não.

12. De forma geral, pensas que a intercompreensão poderia facilitar uma forma de comunicação mais eficiente entre espanhóis e portugueses?

☐ Sim
☐ Não
☐ Talvez

12.1. Explica porque sim / porque não.

13. Na altura de falar com pessoas espanholas num contexto informal (na rua, com amigos, em lugares públicos,), o que pensas que é mais eficiente?

☐ Usar a língua franca (inglês)
☐ Usar a intercompreensão
☐ Outro:

Muito obrigado!